

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## **Eläinpedagogiikka**

riemua ja luovuutta peruskoulun liikunnan opetukseen

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Mikko Joska & Matias Kuosa

Maaliskuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Mikko Joska & Matias Kuosa: Eläinpedagogiikka-riemua ja luovuutta peruskoulun liikunnan opetukseen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 13 liitesivua

Maaliskuu 2015

---

Tässä tutkimuksessa tutkittiin ja kehitettiin uutta pedagogiikkaa kouluopetusta varten. Pedagogiikan nimesimme eläinpedagogiikaksi, koska se ammentaa inspiraationsa eläinmaailmasta. Tälle pedagogiikalle on tunnusomaista liikuntatunneilla tehtävät eläinliikkeet, kuten mittarimato, krokotiili, aasinpotku tai karhukävely. Innostus uuden pedagogiikan kehittämiseen on noussut tarpeesta kehittää liikunnanopetusta niin, että saataisiin myös liikkumattomille oppilaille liikunnan riemua ja onnistumisen kokemuksia. Yhtälailla toivomme tämän myös innostavan lahjakkaita ja liikunnassa jo pärjääviä oppilaita.

Eläinpedagogiikka on rakennettu teorialähtöisestä lähestymiskulmasta. Pedagogiikan teoria rakentuu neljän pääteeman varaan. Nämä teemat ovat itsemääräämisteoria, oppiaineiden integrointi, motivaatioilmasto sekä taidon oppiminen. Keskeisimmäksi näistä lähteistä nousee Deci:n ja Ryan:n itsemääräämisteoriana käsittelevät julkaisut. Eläinpedagogiikassa pyrkimyksenä on tarjota oppilaille itsemääräämisteorian tavoin autonomian, pätevyyden ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti myös oppiaineiden integroimista ja luoda sitä kautta oppiainerajoja ylittäviä kokonaisuuksia. Edellä mainituilla asioilla pyrimme luomaan positiivisen motivaatioilmaston, jotta taitojen oppiminen voisi alkaa parhaalla mahdollisella tavalla.

Eläinpedagogiikkaan pohjautuvaa opetusta tutkittiin yhteistyössä erään Tampereen alakoulun neljännen luokan kanssa. Opetusta sisältävä aineistonkeruujakso kesti viisi viikkoa, jonka aikana tutkijat opettivat luokkaa viikoittain neljä tuntia. Jokainen viikko sisälsi kaksi liikuntatuntia, sekä kaksi tuntia muuta opetettavaa ainetta; ympäristöoppia, musiikkia ja äidinkieltä. Tutkijoiden kanssa tiiviissä yhteistyössä toimivat luokan oma opettaja sekä alakoulun liikunnanopettaja, joka opetti kyseiselle luokalle liikuntaa. Opetusta sisältävä jakso sisälsi kaksi suurempaa projektiluontoista harjoitusta, joiden suunnitteluun oppilaat saivat vaikuttaa suuresti: eläintanssiesitys sekä tempurata.

Tutkimusaineisto koostuu itse projektista sekä haastattelusta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat täyttivät sekä lomakekyselyn että osallistuivat ryhmähaastatteluihin jakson jälkeen. Opettajia haastateltiin sekä ennen ja jälkeen jakson. Opetusjakson liikuntatunteja kuvattiin myös videolle ja teimme omia havaintojamme tunneista. Kuvatuista tunneista kokosimme videon, jonka näytimme oppilaille haastattelun yhteydessä virkistämään muistia, mitä jakson aikana teimme.

Tutkimus on teorialähtöinen ja aineiston analyysi pohjautuu teoriasta nousevaan neljään teemaan. Aineiston analyysi suoritettiin näiden teemojen kautta, jotka myös toistuvat tuloksissa samanlaisena jakona.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että eläinpedagogiikkaan pohjautuva opetusjakso kykeni tarjoamaan oppilaille autonomian, pätevyyden ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Oppiaineiden integrointi innosti oppilaita ja lopputuloksena syntyi oppilaille ennestään uudenlaisia oppitunteja. Nämä kaksi osa-aluetta loivat hyvän motivaatioilmaston oppitunneille ja taidonoppimistakin tapahtui. Taitojen oppiminen tosin näkyi enemmän sosiaalisina taitojana, kuten vertaisopettamisena, yhteistyötaitoina ja esittämisenä. Liikunnalliset taidot jäivät jakson aikana hieman taka-alalle, joka nähdään selvänä kehittämisen kohteena.

Avainsanat: Itsemääräämisteoria, oppiaineiden integrointi, motivaatioilmasto, taidon oppiminen, eläinpedagogiikka, toimintatutkimus

# Sisällysluettelo

1 Johdanto (tutkimuksen lähtökohdat).....	1
2 Tutkimuksen taustaa ja tavoitteita.....	4
2.1 Tutkimuksen yhteiskunnallinen tarve ja tuleva opetussuunnitelmamuutos.....	4
2.2 Tutkimuksen tavoitteet ja kaksoistehtävä .....	6
2.3 Mitä eläinpedagogiikka on? .....	9
3 Eläinpedagogiikan teoreettinen ydin.....	10
3.1 Itsemääräämisteoria ja osallistava oppiminen.....	11
3.1.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio & motivaatioilmasto .....	13
3.1.2 Psykologiset perustarpeet.....	14
3.1.3 Itsemääräämisteoria eläinpedagogiikassa .....	16
3.2 Integroivan opetuksen suunnittelu .....	16
3.3 Taidon oppiminen .....	20
3.3.1 Taitojen oppimisen neurologinen ja kognitiivinen perusta.....	21
3.3.2 Oppimisen vaiheet ja tyylit sekä mielikuvien hyödyntäminen oppimisessa.....	24
3.4 Herkkyyskaudet .....	25
4 Tutkimusprojektin kuvaus.....	28
4.1 Tutkimuksen aineisto ja eettiset huomiot.....	30
4.2 Toimintatutkimus eläinpedagogiikan empiirisenä mallina .....	31
4.3 Stimulated recall –menetelmä: visuaalinen stimulointi haastatteluissa .....	32
4.4 Teemahaastattelu.....	34

4.5 Triangulaatio tutkimusaineiston analyysissa .....	35
5 Tulosten esittely teemoittain .....	40
5.1 Itsemääräämisteoria .....	40
5.1.1 Autonomian kokemukset jakson aikana .....	40
5.1.2 Yhteisöllisyyden kokemukset jakson aikana .....	42
5.1.3 Pätevyyden kokemukset jakson aikana.....	44
5.2 Oppiaineiden integrointi .....	46
5.3 Motivaatioilmasto .....	50
5.4 Taidon oppiminen .....	52
6 Kuinka eläinpedagogiikka toimi? .....	55
6.1 Itsemääräämisteorian toteutuminen jakson aikana .....	55
6.1.1 Autonomian toteutuminen.....	55
6.1.2 Yhteisöllisyyden toteutuminen .....	56
6.1.3 Pätevyyden kokemusten toteutuminen.....	56
6.2 Oppiaineiden integrointi .....	57
6.3 Motivaatioilmasto .....	59
6.4 Taidon oppiminen .....	59
6.5 Yhteenveto eläinpedagogiikan näkemyksistä .....	60
7 Pohdintaa tutkimuksen tutkimus- ja kehittämistehtävän osalta .....	64
7.1 Miten eläinpedagogiikka koettiin koulussa?.....	64
7.2 Mitä kehitettävää eläinpedagogikassa jäi jakson perusteella .....	65
LÄHTEET.....	69

# 1 Johdanto (tutkimuksen lähtökohdat)

Opetushallituksen teettämän kyselyn mukaan 78 prosenttia pojista ja 65 prosenttia tytöistä pitää liikuntatunneista (Helsingin Sanomat, Urheilu 27.9.2014). Erityisesti tyttöjen osalta luku on erittäin huolestuttava. Alhaisten viihtyvyyslukujen lisäksi tutkimukset ovat antaneet näyttöä myös siitä, että lähes kaikenikäisten lasten liikuntatottumuksissa on puutteita. Tutkimusten mukaan liikuntasuosituksot eivät täyty suurella osalla päiväkotikäistä lapsista, joilla liikuntasuositus päivässä on kaksi tuntia. Sama ongelma on todettu myös alakouluikäisten lapsilla. Suurimpana syynä tähän pidetään ruutuajan kasvamista, eli lisääntyneitä medialaitteiden parissa vietettyä aikaa. On kuitenkin todettu, että liikunta ehkäisee ylipainoa sekä edistää oppimista. (Vantaan Sanomat, Artikkelit 9.2.2015.) Näiden tulosten valossa voidaan sanoa, että myös liikunnan oppiaineella ja erityisesti sen kehittämisellä näitä tarpeita vastaaviksi olisi suurta kysyntää yhteiskunnassamme.

Tässä tutkimuksessa tutkimme uuden, itse kehittämämme liikuntapedagogiikan soveltuvuutta alakoulun liikunnan opetukseen ja sen mahdollisuuksia positiivisten kokemusten tuottajana. Kutsumme kehittämäämme pedagogiikkaa eläinpedagogiikaksi. Eläinpedagogiikan avulla pyrimme järjestämään liikunnan opetusta uudella tavalla muuttaen opetusta ja työskentelyä oppilaslähtöisempään suuntaan. Teemme eron määrittelemällä luomuksemme nimenomaan pedagogiikaksi, emmekä menetelmäksi. Tavoitteenamme on vaikuttaa myös opetustyön suunnittelun taustalla vaikuttaviin näkemyksiin ja periaatteisiin pelkkien uusien opetusmenetelmien tarjoamisen lisäksi. Tässä tutkimuksessa tarkoituksenamme on tutkia eläinpedagogiikkaa kahdella tasolla: kuinka eläinpedagogiikka soveltuu alakouluun ja kuinka sitä voisi kehittää entisestään. Lopputulemana toivomme kehittävämme uutta oppimateriaalia, sekä antavan meille ja kollegoillemme avaimia tutkivaan opettajuuteen.

Nimensä eläinpedagogiikka on saanut esimerkiksi voimistelussa ja itsepuolustuslajeissa esiintyvistä liikkeistä, joissa pyritään imitoimaan eri eläinlajien tyypillisiä liikkumatapoja. Yleinen esimerkki tästä on vaikkapa karhukävely. Nämä liikkeet kehittävät kokonaisvaltaisesti tasapainoa, voimaa, koordinaatiota, nopeutta ja ainoastaan mielikuviot on niiden hyödyntämisessä rajana. Siten

eläinliikkeet vastaavat tulevan OPS:n tavoitteisiin. Näitä liikkeitä soveltamalla pyritään pitämään edellä mainitut kuntotekijät jatkuvasti mukana liikuntatuntien leikeissä ja harjoituksissa.

Eläinpedagogiikan voimavara piilee sen mahdollisuuksissa tuoda leikki, elämyksellisyys ja ilo suuremmaksi osaksi liikunnanopetusta. Esimerkiksi alakoulun voimaharjoittelussa pelkät punnerrukset koetaan harvoin kovin mielekkäiksi, mutta muuttaessa harjoittelun esimerkiksi punnerrusasennossa tapahtuvaksi ”krokotiilihipaksi”, saadaan hyvä tarkoitus markkinoitua oppilaille mieluisassa muodossa. Yhdistäessä voimaharjoittelua leikin sekaan päästään samalla eroon kilpailuhenkisestä asetelmasta, jonka on useasti todettu vaikuttavan haittaavasti viihtyvyyteen, sisäiseen motivaatioon ja positiivisuuden kokemuksiin liikuntatunneilla. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 162–163.) Myös Deci ja Ryan (2000, 60) toteavat, että sisäinen motivaatio heikkenee aina hieman mentäessä ylemmille luokille. Motivaation vahvistamiseen täytyisi löytyä keinoja.

Eläinpedagogiikan teoreettinen tausta pohjautuu neljään osa-alueeseen: 1) Itsemääräämisteoria 2) oppiaineiden integrointi 3) motivaatioilmasto 4) taidon oppiminen. Näistä löytyvää kirjallista tietoa käytämme pro gradu -tutkielmamme tärkeimpinä lähteinä. Itsemääräämisteorian avulla pyrimme tarjoamaan oppilaille autonomian, pätevyyden ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Nämä kolme itsemääräämisteorian osaa ruokkivat toinen toistaan ja vahvistavat oppilaiden motivaatiota koulutyötä kohtaan. Eläinpedagogiikan suurin painotus on liikunnanopetuksessa, mutta tarkoituksemme on elävöittää tätä yhdistelemällä liikuntaan useampaa oppiainetta kuten ympäristöoppia, äidinkieltä ja musiikkia. Motivaatioilmaston positiivisuus voi olla parhaassa mahdollisessa tapauksessa juuri onnistuneen itsemääräämisteorian ja oppiaineiden integroinnin tuotosta. Positiiviset kokemukset liikuntatunnista antavat oppilaille paremmat lähtökohdat taidon oppimiselle.

Tutkimus toteutetaan toimintatutkimuksena yhteistyössä erään Tampereen kaupungin alakoulun neljännen luokan kanssa. Aineisto kerätään noin viisi viikkoa kestävä projektin aikana, jolloin tutkijat toimivat luokan opettajina opettaen luokkaa neljän oppitunnin verran viikon aikana. Kaksi viikon oppitunneista koostuu musiikin, ympäristöopin ja äidinkielen aiheista ja loput kaksi tuntia ovat aina liikuntaa. Tämän interventiovaiheen aikana oppilaita siis opetetaan eläinpedagogiikkaa noudattaen. Ennen varsinaisen interventiojakson alkua oppilaille pidetään myös tulevaa projektia käsittelevä infotilaisuus, jossa heille kerrotaan, mitä tutkimusjakso tulee sisältämään. Infotilaisuus pitää sisällään myös lyhyen käytännön osion, jossa oppilaat pääsevät tutustumaan aiheeseen esimerkkiharjoitusten kautta. Koska interventiojakson aikana tullaan paikoittain poikkeamaan

paljonkin oppilaille tutuista työskentelytavoista, arvelimme yhdessä luokanopettajan kanssa tämän aiheeseen orientoivan tapaamisen tässä yhteydessä erittäin tarpeelliseksi.

Tarkemmin sanottuna aineistoa kerätään videoimalla tutkijoiden pitämiä liikuntatunteja sekä haastattelemalla oppilaita ja opettajia. Opettajien haastattelut toteutetaan teemahaastatteluina ennen ja jälkeen interventiojakson. Oppilaita haastatellaan kahdella tavalla. Käytämme lomakekyselyitä, jossa käytetään viisiportaista likertin asteikkoa sekä teemahaastatteluita oppilasryhmissä stimulated recall –menetelmää apuna käyttäen. Lomakekyselyiden ja ryhmähaastatteluiden yhteinen tarkoitus on tehdä oppilaiden vastauksista luotettavia tarkistamalla muuttuvatko oppilaiden vastaukset anonyymeissä lomakekyselyissä verrattuna ryhmähaastatteluihin. Haastattelut ja lomakkeet käsitellään myös erillisinä aineistoina. Aineiston neljäntenä osana käytämme omia havaintojamme opetusjaksolta.

Koska toimintatutkimukseen olennaisesti kuuluva tutkijan subjektiivinen rooli muutoksen käynnistäjänä ja vahvistajana liittyi mielekkäästi myös oman tutkimuksemme suunniteltuun toteutukseen, oli mielestämme luontevaa ja perusteltua toteuttaa koko projekti toimintatutkimuksena. Ilman oppilaita osallistavaa interventiovaihetta olisi ollut lähes mahdotonta saavuttaa yhtä kattavaa tutkimusaineistoa, jolloin myös mahdollisuutemme tehdä analyysia ja päätelmiä olisivat kavenneet merkittävästi. Teoriassa tutkimuksen toimintavaihe olisi ollut mahdollista toteuttaa myös ilman omaa osallistumistamme opetukseen, esimerkiksi etnografisesti, mutta tällöin olisimme joutuneet näkemään huomattavan vaivannäön opettajien kouluttamiseen ja perehdyttämiseen eläinpedagogiikkaan. Myös luokkaa opettavat opettajat olivat selvästi innostuneita tarjoamastamme formaatista. On mahdollista, että työkiireidensä keskellä heiltä ei välttämättä olisi löytynyt energiaa tai mahdollisuuksia toteuttaa projektia ilman apuamme opetustyössä. Osallistumisemme opetukseen antoi myös mahdollisuudet laajempaan reflektioon tutkittavien kanssa rakentaessamme yhteistä ymmärrystä aiheesta.

Tutkimuksemme on täysin teorialähtöinen, eli koko empiirinen osuutemme suunniteltiin teorian pohjalta. Myös aineistosta nousevia teemoja tutkitaan eläinpedagogiikan teorian kautta. Pyrimme pitämään tämän teorian ja käytännön yhteyden myös lukijalle näkyvänä tutkimuksen alusta loppuun saakka. Analyysi- ja tulokappaleissa kukin teema käsitellään ensin erikseen, mutta kahdessa viimeisessä kappaleessa pyrimme mahdollisimman eheään, yhteydet havainnollistavaan esittämiseen.



## 2 Tutkimuksen taustaa ja tavoitteita

Tutkimuksemme liikkeelle panijoina toimivat yhteiskunnan kasvava tarve kehittää liikunnanopetusta, sekä tulevan perusopetuksensuunnitelman (OPS 2014) opettajille asettamat tavoitteet. Yhteiskunnallinen tarve pitää sisällään niin kasvaneen lapsilihavuuden, kuin johdannossa esitetyt laskeneet luvut liikuntatunneilla viihtymisestä ja liikuntasuosituksista. Jos liikuntatunneilla viihtyminen kasvaa, on sillä mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten elämään positiivisesti. Tässä tutkimuksessa käytettiin lähteenä opetushallituksen luonnosta tulevasta perusopetuksen suunnitelmasta, joka on opetushallituksen sivuilla nimetty OPS 2014.

### 2.1 Tutkimuksen yhteiskunnallinen tarve ja tuleva opetussuunnitelmamuutos

Tutkimuksemme on ajankohtainen, sillä useat tutkimukset ovat osoittaneet, että nykyinen liikuntakasvatus ei ole täysin kyennyt vastaamaan sille asetettuihin tavoitteisiin. Lasten lihavuus on kasvanut merkittävästi viime vuosikymmenien aikana ja lukuisat uudet keksinnöt ovat syrjäyttäneet liikunnalliset ajanvietteet lasten mielenkiinnon kohteina. Alakouluikäisistä lapsista jopa yli 50 % liikkuu alle suositusten. (Helsingin Sanomat, Urheilu 27.9.2014.) Kuten jo aiemmin mainitsimme, myös liikuntatuntien viihtyvyyden osalta kehitettävää on runsaasti.

Paljon ja vähän liikkuvien välisen eron kasvun on myös raportoitu kasvaneen nopeasti viime vuosina (Yle, Vanhemmuus 14.1.2011). Tämä tuottaa liikunnanopettajille suuria haasteita opetuksensa järjestämisessä, erityisesti joukkueurheilussa. Osaamiserojen ollessa suuria on opettajien perinteisin keinoin vaikeaa tuottaa positiivisia onnistumisen kokemuksia kaikille. Tulevan OPS-työryhmän jäsen Joonas Kalajan (Helsingin Sanomat, Urheilu 27.9.2014) mukaan ei kuitenkaan ole ratkaisevaa, kuinka oppilas suoriutuu absoluuttisella asteikolla. Sen sijaan onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä positiivista liikunta-asennetta ja -harrastusta rakentaessa. Liikunnanopetusta kehittämällä voidaan siis tarjota kaikille taitotasosta riippumatta mahdollisuuksia positiivisiin kokemuksiin kouluaikana ja näin vaikuttaa merkittävästi myös koulun ulkopuolisiin liikuntatottumuksiin. Juuri tämä on yksi tutkimuksemme ja eläinpedagogiikan keskeisimmistä tavoitteista.

Suomessa on julkaistu paljon erinomaisia raportteja sekä katsauksia liikunnan opettamiseen ja liikuntakasvatukseen liittyen, mutta mielestämme suorille ja konkreettisille esimerkeille olisi kysyntää. Tutkimuksemme tarkoitus onkin tehdä myös pioneerityötä entistä osallistavamman ja positiivisempia kokemuksia tuottavan liikuntakasvatuksen osalta.

Tutkimus pyrkii vastaamaan suoraan yhteiskunnallisiin ongelmiin, kuten lasten jatkuvasti vähentyviin liikuntamääriin ja heikkoon liikunnalliseen osaamiseen löytämällä tavan opettaa liikuntaa, jossa yhdistyvät yhdessä kokeminen, ilo oppia, sekä perustaitojen kehittyminen. Ohjaamalla liikuntakäsityksiä ja tapoja oikeaan suuntaan jo varhaisiällä ehkäistään merkittävästi terveydellisiä ongelmia myöhemmissä vaiheissa elämää ja säästetään pitkä penni yhteiskunnan terveydenhuoltoon liittyvissä kuluissa.

Tuottamamme tutkimustieto on myös suoraan hyödynnettävissä kuntien liikunnanopetuksessa. Aineistomme tarjoaa oivat lähtökohdat opettajille tuntien sekä oppikokonaisuuksien suunnitteluun. Toteuttamamme oppitunnit ovat haluttaessa käytettävissä juuri sellaisenaan.

Tulevassa opetussuunnitelmassa liikunnan opetuksen tehtäväksi määritellään vaikuttaminen oppilaan hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Oppiaineessa tärkeäksi koetaan myös yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Oppitunneilla korostetaan lisäksi kehollisuutta, fyysistä aktiivisuutta sekä yhdessä tekemistä. (OPS2014, 306–307.)

Edellisestä opetussuunnitelmasta poiketen tuleva perusopetuksen opetussuunnitelma asettaa liikunnanopetuksen tavoitteeksi myös oppilaiden osallistumisen kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun ja vastuulliseen toteuttamiseen (OPS2014, 306–308). Tätä huomiota ei aikaisemmassa opetussuunnitelmassa juuri nostettu esille ja se onkin usein jäänyt liian vähälle huomiolle koululiikunnassa, vaikka sen hyödyt onkin tiedostettu. Kalaja (Helsingin Sanomat 2014, 27.9.2014) toteaa oppilaiden mukana olon erittäin tärkeäksi heitä koskevassa päätöksenteossa myös liikuntatunneilla. Hänen mukaansa tämä lisää olennaisesti me-henkeä, joka sitouttaa oppilaita paremmin tavoitteiden tavoittelussa. Yksi eläinpedagogiikan kulmakivistä onkin osallistava oppiminen, eli tässä tapauksessa oppilaiden osallistaminen niin oppituntien ja opetustilanteiden suunnitteluun kuin toteuttamiseenkin.

## 2.2 Tutkimuksen tavoitteet ja kaksoistehtävä

Tutkimuksen keskeisin tehtävä on tutkia miten eläinpedagogiikka koetaan alakoulun opetustyön edistäjänä. Pyrimme selvittämään miltä osin ideologia toimii käytännössä. Tutkimustehtävä voidaan tiivistää kysymyksiin:

- Miten oppilaat kokevat eläinpedagogiikan alakoulussa?
- Miten sitä voi kehittää palvelemaan uutta OPS:ia ja yhteiskuntaa? (Oppijan roolin muuttuminen, eheät aihekokonaisuudet, kasvanut viihtyminen,...)

Tutkimuksellamme on kaksoistehtävä: sekä tutkia että kehittää. Tutkimuksen *kehittämistehtävä* on löytää keinoja kehittää eläinpedagogiikkaa paremmin tulevaa peruskoulunopetussuunnitelmaa ja yhteiskuntaa palvelevammaksi. Tätä kautta tarkoituksemme on myös pyrkiä kehittämään peruskoulun opetusta eläinpedagogiikan avulla. Toivomme tämän uuden oppimateriaalin kehittävän opetuskäytänteitä omassa työssämme sekä auttavan kollegoitamme. Tutkimuksen aikana tullaan näkemään, kuinka kehittämämme ratkaisut ja toimintatavat soveltuvat alakouluun, ja mitä muutoseikkoja olisi otettava huomioon, jotta se palvelisi jopa uutta tulevaa opetussuunnitelmaa. Vaikka tutkijoina emme ensisijaisesti lähestyneet aihetta tästä näkökulmasta, voidaan tutkimuksemme myös ajatella jollain tapaa olevan uuden peruskoulunopetussuunnitelmaa mukailevan liikunnanopetuksen testaamista.

*Tutkimustehtävämme* on tutkia miten eläinpedagogiikka koetaan alakoulun liikunnanopetuksessa ja pyrkiä tämän kysymyksen vastauksilla tuottamaan tietoa tutkimuksemme kehittämistehtävää varten. Tutkimustehtävän toivomme jatkuvan itsellämme tutkimuksen teon jälkeen työelämään siirryttäessä tutkivana opettajuutena. Olemme siis luoneet hyvän teoreettisen viitekehyksen pedagogiikallamme. Opetustyössämme voimme kokeilla samaa projektia ja testata sitä 10 vuoden ajan ja vertailla tuloksia. Tässä olisi aihetta jopa väitöskirjatutkimukselle. Emme halua myöskään salata pedagogiikkamme muilta, vaan toivomme että muut kollegamme kokeilevat sitä omassa opetuksessaan.

Päätimme rajata tutkimuksemme koskemaan alakoulua, sillä aineistonkeräämiseen käytetyillä oppitunneilla hyödynnämme paljon erilaisia leikkejä ja mielikuvia, joiden uskomme toimivan paremmin alakoululaisten parissa. Yläkoulussa oppilaiden motivoiminen olisi voinut muodostua haasteellisemmaksi. Toisaalta, mikään seikka ei sulje pois eläinpedagogiikan soveltamismahdollisuuksia yläkoulun puolella, mutta tällöin se on tehtävä sinne soveltuvilla

keinoilla. Koska opiskelemme ensisijaisesti luokanopettajiksi, koemme olevamme siinä ympäristössä myös parhaimmillamme luotettavan tutkimustiedon tuottajina.

Koska eläinpedagogiikalla pyritään kehittämään juuri liikunnallisia perustaitoja, kuten nopeutta, tasapainoa, voimaa, liikkuvuutta, ovat alakoululaiset myös tässä mielessä hedelmällinen kohderyhmä, sillä osa mainittujen taitojen herkkyyyskausista osuu alakouluikään (Jaakkola 2010, 75 - 76). Nopeus, voima, liikkuvuus ja kestävyys löytyvät myös tulevan OPS:n tavoitteista. Tällöin tutkimuksesta saadaan irti myös suoraa konkreettista hyötyä siihen osallistuville. Motoristen perustaitojen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen löytyy myös alakoulun tulevan opetussuunnitelman liikunnan tavoitteista (OPS2014, 308–311).

Oppimateriaalin kehittäminen alkaa usein siitä, että johonkin asiaan koulujen opetuksessa ei olla tyytyväisiä ja tähän halutaan muutosta. Uuden oppimateriaalin pitäisi vastata tähän tarpeeseen, jossa nähdään puutoksia. Usein oppimateriaalikehitysraporteissa uuden opetusmateriaalin kehittäminen etenee seuraavanlaista polkua pitkin: 1. Havaitaan puutos opetuksessa 2. Mietitään millä sen voisi ratkaista 3. Kehitellään uusi opetusmetodi 3. Testataan uusi opetusmetodi 4. Raportoidaan siitä tutkimuksen muodossa 5. Otetaan se käyttöön tai kehitetään sitä edelleen aloittamalla kierros alusta. Oppimateriaalin kehittäjien täytyy kuitenkin muistaa, että lähtökohta kehitystyölle on se, että uuden opetusmateriaalin on kuitenkin noudatettava opetussuunnitelman viitoittamaa tietä. (Huhanantti 2009; Karppinen 2009; Kettunen 2010; Asunta & Nissinen 2009.) Seuraavaksi esittelemme muutamia esimerkkejä opetusmateriaalin kehittämisestä.

Mari Huhanantin tarkoituksena oli pro gradu -tutkielmassaan kehittää uutta äidinkielen opetusmateriaalia yhdistelemällä montessoripedagogiikkaa normaalin alakoulun oppilaisiin. Tutkimus kiersi edellä mainittua kehää yhden kerran ja tuloksena saatiin seuraavaa: Montessoripedagogiikan yhdistäminen normaalin koulun arkeen koettiin vaikeana yhden oppiaineen pohjalta. Tutkimus kuitenkin antoi paljon vinkkejä, kuinka kehitystyötä voitaisiin jatkaa. Tässäkin tutkimuksessa hyödynnettiin toimintatutkimuksen periaatetta sekä stimulated recall -menetelmää. (Huhanantti 2009.)

Kaukametsän opistolla Kajaanissa toteutettiin hanke, jonka tarkoituksena oli edistää maahanmuuttajien kotoutumista sekä luoda uutta opetusmateriaalia. Kehittämistyö ei kuitenkaan edennyt ilman ongelmia, vaan kurssille osallistuneet maahanmuuttajat tulivat välillä väärään aikaan tai eivät ollenkaan paikalle. Näin tästä kurssista ei saatu kerättyä hyvää tietoa. Opiston toisen hankkeen piti koskea kaikkia taito- ja taideaineita, kuten liikuntaa, kuvataidetta, musiikkia ja

käsityötä, mutta lopputulokseen vaikutti pieni rahoitus ja liikunta, kuvataide ja musiikki osa-alueina karsiutuivat hankkeesta pois. Kolmannessa käsityöhankkeessa ongelmana oli se, että opettajina toimivat henkilöt eivät olleen aikaisemmin työskennelleet maahanmuuttajien kanssa, ja kokivat tämän hyvin haastavana. (Karppinen 2009, 5–7.)

Liisa Kettusen tavoitteena oli kehittää peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalia. Lähtökohtana kehitystyölle oli huoli lasten ja nuorten seksuaaliterveydestä vuonna 1994 sekä maailman ja arvojen muutos, joita nuori joutuu kohtaamaan. Sen aikaiset oppikirjat eivät palvelleet enää tulevaisuuden yhteiskuntaa. Tällainen kehittämistutkimus kestää kauan ja pelkästään Kettusen urakka oppikirjojen laatimisessa kesti noin kuusi vuotta. Tämän jälkeen alkoi tutkimus oppimateriaalin toimivuudesta käytännössä. Ongelmia syntyi kirjan kustantajan rajoittaessa Kettusen luovaa työtä oppikirjan sisällöstä ja ulkomuodosta. Muun muassa kaikki huumori piti kitkeä pois oppimateriaalista ja näin siitä tuli hyvin totista. Kuitenkin Kettusen tekemästä oppimateriaalista tuli todella hyvää, mikä näkyi suurena koulujen kysyntänä ja hyvinä myyntituloina. (Kettunen 2010, 9–13; 97–100.)

Kettusen mukaan tällaisessa kehittämistutkimuksessa kannattaa ottaa huomioon seuraavanlaiset asiat: 1) Onko aihe ajankohtainen, 2) onko aihe keskeinen tällä alueella 3) Onko alalta kirjallisuutta, 4) onko kentällä tarvetta tällaiselle (Kettunen 2010, 101). Meidän toimintatutkimuksemme omaa myös kehittämistutkimuksen piirteitä, koska pyrimme luomaan uudenlaista oppimateriaalia. Pyrimme myös vastaamaan tutkimukssamme edellä mainittuihin kysymyksiin.

Neljännessä esimerkissä opetusmateriaalinkehittämisestä lähtökohtana on kiinnostus omaa opettajuutta ja ammattitaitoa kohtaan ja kehittää sitä. Piritta Asunta ja Anu Nissinen lähtivät tekemään Pro graduaan asperger-lapsiin liittyen, koska he halusivat kehittää omaa opettajuuttaan. He kokivat että heillä ei ollut riittävästi tietoa tai taitoa tulla toimeen asperger-lasten kanssa. He tekivät toimintatutkimuksen, jossa he pitivät liikuntakerhoa asperger-lapsille, kuvasivat opetuskertojaan, pitivät omia päiväkirjoja sekä haastattelivat lapsia. Tällaisesta onnistuneesta tutkimuksesta lopulta kasvoi Autismi- ja Aspergerliiton kustantama opetuskirja, jonka tehtävänä on antaa tietoa Asperger-lasten kanssa toimiville henkilöille. (Asunta & Nissinen 2004, 4–7.) Lähtökohta opetusmateriaalin kehittämiselle voi olla hyvin henkilökohtainen, eli epävarmuus omista kyvyistä toimia asperger-lasten kanssa, aivan kuten Asunnalla ja Nissisellä. Toisaalta omassa tutkimukssamme tarve nousee omasta mielenkiinnosta, kuinka alakoulun opetusta voitaisiin kehittää edelleen ja monipuolistaa. Tarkoituksenamme on ehkä myös rohkaista rikkomaan rajoja ja muuttamaan koulumaailmaa.

## 2.3 Mitä eläinpedagogiikka on?

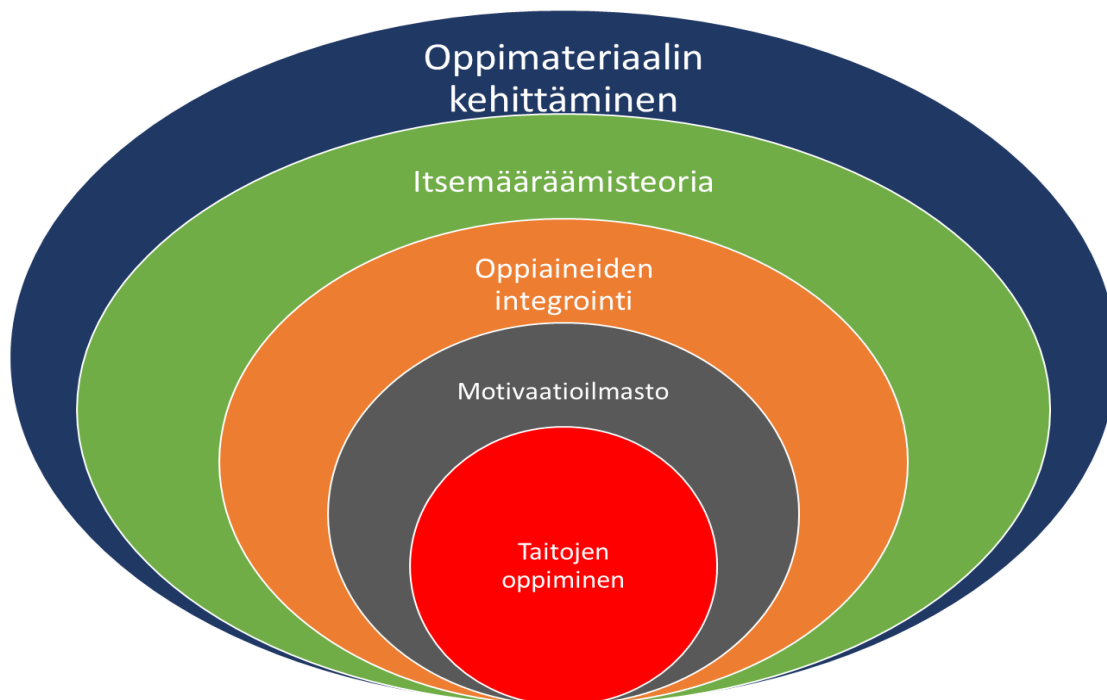
Haluamme seuraavaksi avata tutkimuksen keskeistä käsitettä ”eläinpedagogiikka”. Koska kyseinen käsite ja pedagogiikka ovat oma keksimäämme, haluamme selventää sitä lukijalle jo tässä vaiheessa tutkimusta. Ensiksi, kyse on pedagogiikasta eikä menetelmästä. Hellström (2008, 296) määrittelee pedagogiikan tavaksi järjestää opetusta sekä sanoo sen sisältävän kasvatuksellisia näkemyksiä. Näin pedagogiikka sisältää arvoja, käytänteitä sekä menetelmiä.

Eläinpedagogiikkamme kasvatukselliset näkemykset perustuvat liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamiseen, oppilaiden osallistamiseen sekä oppilaslähtöisen opetukseen. Opetusta pyrimme järjestämään niin, että oppilaat saisivat vaikuttaa opetuksen kulkuun. Pedagogiikkamme oppilaan roolin muodostuksessa on käytetty lähteinä itsemääräämisteoriaa muun muassa Hakkaraisen (2000), Kurkin (2000) ja Murton (2009) näkemyksiä aiheesta. Pyrimme myös integroimaan alakoulun oppiaineita ja sisältöjä keskenään, suuremman kokonaisuuden ja ymmärryksen saavuttamiseksi. Tutkimuksen interventiovaiheessa tulemme yhdistämään äidinkieltä, musiikkia ja ympäristöoppia liikuntaan, jossa kaikkia yhdistävänä teemana ovat eläimet. Integraation osalta tutkimuksen keskeisimpinä lähteinä toimivat Collanus (2009) sekä Mikkeli & Pakkasvirta (2007). Oppilaan aktiivisen roolin ja oppiaineiden integraation avulla pyrimme vaikuttamaan oppituntien motivaatioilmastoon positiivisesti muun muassa vähentämällä oppilaiden välistä kilpailua. Kilpailuasetelman purkamisella on suoraa vaikutusta oppituntien koettuun viihtyvyyteen, jolla on taas suuri merkitys taitojen oppimisessa. Nämä edellä mainitut asiat kuuluvat tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen, jota käsittelemme syvemmin luvussa 3.

Eläinpedagogiikka ammentaa inspiraationsa siis myös eläinmaailmasta, josta se on myös nimensä saanut. Pedagogiikkamme tarkoituksena on tuoda eläinliikkeitä koulun liikunnanopetukseen. Kokemuksemme perusteella eläinliikkeet koetaan usein helppoina, yksinkertaisina ja motivoivina tapoina liikkua. Nimellään ne pyrkivät antamaan oppilaalle selkeämpää mielikuvaa haetusta liikuntamuodosta kuin mitä pelkillä suullisilla ohjeilla kyettäisiin antamaan. Eläinliikkeet myös vahvistavat oppilaiden käsi-, keskivartalo ja jalkalihaksia. Ideana on saada oppilaat liikkumaan huomaamattaan positiivisella otteella. Kokonaan uusien pelien ja leikkien lisäksi tuomme eläinliikkeitä osaksi myös olemassa oleviin leikkeihin ja harjoitteisiin kuten hännänryöstö, erilaiset hipat, kuperkeikat ja lentopalloharjoitteet.

### 3 Eläinpedagogiikan teorettinen ydin

Tutkimuksemme teorettinen viitekehys koostuu itsemääräämisteorian periaatteista, oppiaineiden integraation, taidon oppimisen teorioista. Kuviolla 1 pyrimme havainnollistamaan teoriataustamme hierarkkisia suhteita. Koska oppimateriaalin kehittämisen voidaan katsoa olevan tutkimuksemme lähtökohta ja keskeisin tavoite tutkimustamme, asettuu se kuvion uloimmalle kaarelle. Itsemääräämisteoria on seuraavana, sillä se muodostaa tutkimuksemme filosofian, tavan jolla lähdemme tehtävää toteuttamaan. Oppiaineiden integrointi itsemääräämisteorian kehyksissä määräävät sen tilan, johon motivaatioilmasto muodostuu. Motivaatioilmasto eläinpedagogiikassamme siis nähdään syntyvän suurelta osin näiden edellä mainittujen osien hyvästä yhteistoiminnasta. Hyvä motivaatioilmasto taas vähentää kilpailuhenkisyttä ja luo hedelmälliset puitteet oppilaiden taitojen oppimiselle. Tarkoituksenamme on siis tarkastella kuinka tämä toteutuu projektissamme osana alakoulun opetusta.



**Kuvio 1.** Teemojen hierarkkisuus eläinpedagogiikassa

### 3.1 Itsemääräämisteoria ja osallistava oppiminen

Kasvatuspsykologisessa keskustelussa osallistumisvertauskuva tarkastelee oppimista johonkin yhteisöön sosiaalistumisen ja kasvamisen prosessina, jonka aikana yksilö vähitellen omaksuu sen ajattelu- ja toimintakäytäntöjä, uskomuksia ja arvoja sekä luo samalla uudestaan omaa identiteettiään (Hakkarainen 2000, 1). Osallistava oppiminen pohjautuu edellä mainittuun osallistumisvertauskuvaan. Koska osallistuva oppiminen ei mielestämme tee periaatteellisia eroja eri toimintakenttien välillä, käytämme tässä tutkimuksessa siitä puhuttaessa lähteinä niin työ- kuin koulumaailman asiantuntijoita ja katsomme tämän ainoastaan rikastuttavan käsitystämme aiheesta. Edellä mainittujen lähteiden lisäksi tutkimuksemme hyödynsi myös itsemääräämisteorian oppeja aktiivisesta oppijan roolista muodostaessamme omaa käsitystämme aiheesta.

Murto (2009, 79) kuvaa oppimisen pitkäkestoiseksi prosessiksi, jonka suunnitteluun ja toteuttamiseen tulisi jokaisen yhteisön jäsenen voida osallistua ja vaikuttaa. Osallistumisen ja vaikuttamisen myötä oppimisesta tulisi siis osallistavaa oppimista. Keskeistä on siis, että kaikkien, niin johtoportaan kuin käytännön työn tekijöiden mukaan ottaminen tapahtuu oppimisprosessin kaikissa eri vaiheissa (Kurki 2000, 25). Tässä tutkimuksessa kohteena oli alakoulu, joten johdon ja käytännön työntekijöiden sijaan puhumme opettajista ja oppilaista. Edellisistä johtaen on siis tärkeää, että niin oppilaat kuin opettajat osallistuisivat oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin suunnittelusta toteutukseen. Tämä asettaakin perinteisen koulun hierarkkisen toimintamallin uudelleenjärjestelyn kohteeksi.

Osallistavassa oppimisessa ohjaajan tulisi saada ryhmän jäsen osallistumaan keskusteluun ja oppimistehtäviin, jotka tämä kokee merkitykselliseksi ja mielenkiintoiseksi. Ohjaajan rooli on opastaa osallistujaa yhteistyön hengessä, jolloin ohjaaja antaa osallistujalle mallia ongelmanratkaisussa, tilanteen analysoimisessa, tavoitteiden asettamisessa, tulevaisuudenkuvien luomisessa ja tiedon aktiivisessa etsimisessä ja tulkitsemisessä. Ohjaaja opastaa, mutta ei opeta eikä painosta (Vance 2001, 13–15). Viimeisimmästä vaatimuksesta annoimme itsellemme luvan poiketa hieman. Vaikka aineistoa kerätessä pyrimmekin pitämään roolimme ohjaavana, sisälsi interventiovaiheemme myös opetustyötä. Kupias (2002) katsoo, että jos oppijat eivät ole tottuneet työskentelemään omaehtoisesti ja itseohjautuvasti, kouluttajan rooli voi olla alussa aktiivinen. Olennaista kuitenkin on, että kouluttajan ja oppijoiden yhteisen työskentelyn avulla oppijoita voidaan johdattaa kohti itseohjautuvampaa ja omaehtoisempaa työskentelytapaa ohjaamalla heitä toimimaan aktiivisesti ja antamalla heille yhä enemmän vastuuta omasta työskentelystään.



Hakkaraisen (2000), Murton (2009) ja Kurkin (2000) pohjalta määrittelemme osallistavan oppimisen tarkoittavan tutkimuksessamme oppimistilannetta, jossa oppijan passiivisen vastaanottajan rooli on muuttunut aktiiviseksi toimijaksi, joka toiminnan lisäksi osallistuu myös työskentelyn suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin. Nämä teemat ovat keskeisiä tulevassa opetussuunnitelmassa (OPS2014), sekä myös tutkimukseemme liittyvässä opetustyössä. Osallistuva ja aktiivinen oppija -asetelma on myös itsemääräämisteorian kulmakiviä, josta kerrotaan tarkemmin seuraavaksi.

Itsemääräämisteoriassa keskeisin ajatus on, että ihmisen motivaatio tekemiseen pysyy korkealla, jos motivaatio on luonteeltaan sisäistä (Deci & Ryan 2000). Sisäinen motivaatio taas saavutetaan, jos ihmisen kolme psykologista perustarvetta täyttyvät tekemisessä. Nämä kolme tarvetta ovat heidän mukaansa competence, relatedness ja autonomy (Ryan & Deci 2000, 57). Suomeksi voidaan puhua pätevyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden sekä autonomian kokemuksista (Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, 159). Henkilön kokiessa näiden tarpeiden tulleen tyydytetyksi on hyvin todennäköistä, että hänen motivaationsa tekemiseen ja kehittymiseen pysyy korkealla ja on luonteeltaan juurikin sisäistä, mikä on motivaation säilymisen kannalta relevanttia (Ryan & Deci 2000, 55–56). Nämä kolme tarvetta esitellään tarkemmin tämän kappaleen alakappaleissa.

Itsemääräämisteoria pohjaa myös oletukseen, jonka mukaan ihmiset ovat luonnostaan uteliaita, elinvoimaisia sekä motivoituneita kehitykseen, mutta vääränlaisissa olosuhteissa nämä ominaisuudet eivät pääse kukoistamaan ja ihmiselle on tällöin mahdollista taantua luonnolleen vastaiseen suuntaan muuttuen passiiviseksi sekä muutosvastarintaiseksi (Ryan & Deci 2002, 3–4). Vääränlaisiksi olosuhteiksi Deci ja Ryan (2000, 68–69) mainitsevat esimerkiksi tilanteet, joissa tekemisen ohjaaminen kumpuaa ulkoa, eikä huomioi toimijoiden tarpeita tai näkökulmia. Heidän mielestään tarvitsemme lisää tarkkaa tietoa siitä, mitkä seikat ohjaavat ihmistä apatiaan ja passiivisuuteen ja mitkä sen sijaan aktiiviseen ja kehitystä janoavaan tilaan. (Deci & Ryan 2000, 54–56; 68–69.)

Itsemääräämisteorian keskeisimpänä tarkoituksena on siis toimia kehyksenä suunnitellessa ja luodessa ihmisen luontaista kehittymisen halua sekä psykologisia tarpeita tyydyttäviä oppimis- ja opetustilanteita, sekä antaa oppimistilanteen järjestäjälle keinoja oppijoiden sisäisen motivaation syöttämiseksi, sekä optimaalisten oppimistilanteiden löytämiseksi. Teoriaa ei ole suunnattu hyödynnettäväksi jossain ennalta määrätyissä toimintaympäristössä, vaan laatijat korostavat sen mahdollisuuksia kaikkialla yhteiskunnassa, kuten esimerkiksi kouluissa tai urheiluvalmennuksessa. (Deci & Ryan 2000, 77)

Muun maailman ohella myös Suomessa on huomattu teorian arvo ja se onkin ollut keskeisenä vaikuttajana tulevan peruskoulun opetussuunnitelmamme suunnitteluprosessissa (Helsingin Sanomat, Urheilu 27.9.2014).

### 3.1.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio & motivaatioilmasto

Liikuntatuntien, ja miksi ei toisaalta muidenkin oppituntien kannalta on tärkeää, muodostuuko oppilaiden motivaatio pätevydestä itsevertailuun vai normatiiviseen vertailuun. Ensimmäisestä käytetään nimeä tehtäväsuuntautuneisuus ja jälkimmäisestä joko minä- tai kilpailusuuntautuneisuus. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat kokevat pätevyyttä kehittyessään omissa taidoissaan, eikä pätevyyden kokeminen ole riippuvainen toisten suorituksista. Tällöin myös alhaisen liikuntataidon omaavat pääsevät nauttimaan onnistumisen elämyksiä. Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa taas onnistumisen kokemuksista pääsevät yleensä nauttimaan vain muihin nähden vahvasti suoriutuvat oppilaat, jotka edustavat usein vain pientä osaa koko liikuntaryhmästä. (Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, 161.)

Liikunnanopettajan on ryhmästä huolimatta mahdollisuus pyrkiä ja päästä tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon, vaikka usein myös jonkinasteista kilpailuasetelmaa jääkin kytemään. Teoksessa Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan (2007, 161) Liukkonen, Jaakkola & Soini toteavatkin meissä jokaisessa olevan piirteitä niin tehtävä- kuin kilpailuorientaatiosta, eikä tämä haittaa näiden ollessa oikeassa suhteessa. Tehtäväorientaation on kuitenkin aina oltava riittävän korkealla tasolla kilpailuorientaatioon nähden positiivisten kokemusten saamiseksi. Tämän merkitys korostuu etenkin, jos osallistuvan koettu pätevyys ja osaaminen ovat heikkoja. (Liukkonen ym. 2007 162–163.)

Motivaatioilmastotyyppeihin voidaan liittää sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteet. Sisäisestä motivaatiosta puhutaan, kun henkilön kiinnostus tekemistä kohtaan kumpuaa silkasta tekemisen palkitsevuudesta, hauskuudesta tai kiinnostavuudesta. Ulkoisella motivaatiolla taas tarkoitetaan motivaatiota, jossa halu tekemiseen säilyy sen johdosta, että tekemisellä saavutetaan jotain tavoiteltavaa (Deci & Ryan 2000, 55–56; Vallerand & Ratelle 2002, 37).

). Sisäinen motivaatio on liitettävissä tehtäväkeskeiseen motivaatioilmastoon ja ulkoinen motivaatio kilpailusuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Jälkimmäisessä oppilaat esimerkiksi pyrkivät suoriutumaan hyvin vain pärjätäkseen muille, jolloin motivaatio on siis ulkoista. Tehtäväkeskeisessä motivaatioilmastossa motivaatio kumpuaa taas tekemisestä itsestään ja on siis luonteeltaan sisäistä.

Ulkoinen motivaatio ei kuitenkaan ole pelkästään pahasta. Etenkin varhaislapsuudessa suurin osa tekemisestä tapahtuu ulkoisten motivaattoreiden toimesta kasvavan lapsen opetellessa ympäristöön sopeutumista ja sosiaalistumista (Deci & Ryan 2000, 60). Myös ulkoisen motivaation ohjaamana voi kokea autonomian, yhteisöllisyyden ja pätevyyden kokemuksia, mutta tällöin tekemisellä on oltava jokin selkeä tekijää motivoiva tavoite. Esimerkiksi opiskelija voi lukea tenttiin, jonka arvosanalla voi olla ratkaiseva vaikutus hänen tulevaisuuden kannalta. Vaikka opiskelija ei olisikaan kiinnostunut juuri kyseisen tentin aiheesta, voi hän silti työskennellä hyvinkin motivoituneesti. (Ryan & Deci 2000, 60–61.)

Tässä tutkimuksessa painopisteemme oli sisäiseen motivaatioon pohjautuvan tekemisen tutkimisessa, mutta kuten Liukkonen ym. (2007, 161) totesivat tehtävä- ja kilpailuorientoituneisuuden suhteen, ovat myös sisäinen ja ulkoinen motivaatio lähes aina jonkin verran kytköksissä toisiinsa.

### 3.1.2 Psykologiset perustarpeet

Koetun autonomian katsotaan olevan avainasemassa itsemääräämisteoriassa. Sillä tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta saada itse vaikuttaa sekä säädellä omaa toimintaansa. Teorian mukaan juuri koetun autonomian määrä ratkaisee, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Jos toimintaa ohjataan ulkopuolelta tai sitä kontrolloidaan liikaa, kiinnostus tehtävää kohtaan laskee. Koettu autonomia taas lisää kiinnostusta tehtäviä kohtaan. (Liukkonen ym. 2007, 159.) Toisaalta, myös ulkoisen motivaation yhteydessä voidaan kokea vahvaakin autonomiaa. Esimerkki tulevaisuutensa vuoksi ahkerasti tenttiin lukevasta opiskelijasta sopii tähänkin yhteyteen (Ryan & Deci 2000, 60–61).

Autonomian kokemista voidaan lisätä minimoimalla tilanteet, joissa oppijat kokevat olevansa jatkuvan arvioinnin paineen alla ja vähentämällä pakotettua toimintaa oppimistilanteissa (Niemi & Ryan 2009, 139). Tällä ei tarkoiteta, että oppilaat voisivat täysin itse päättää opiskelunsa mielenkiinnon kohteet esimerkiksi alakoulussa, mutta opettaja voi esimerkiksi antaa vapauksia esitysmuodon tai lähdemateriaalin valitsemisessa.

Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan yksilön pyrkimyksiä etsiä kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta toisten kanssa sekä luontaista tarvetta kuulua ryhmään, olla hyväksytty ja saada positiivisia tunteita ryhmissä toimimisesta (Liukkonen ym. 2007, 160; Deci & Ryan 2000, 139).

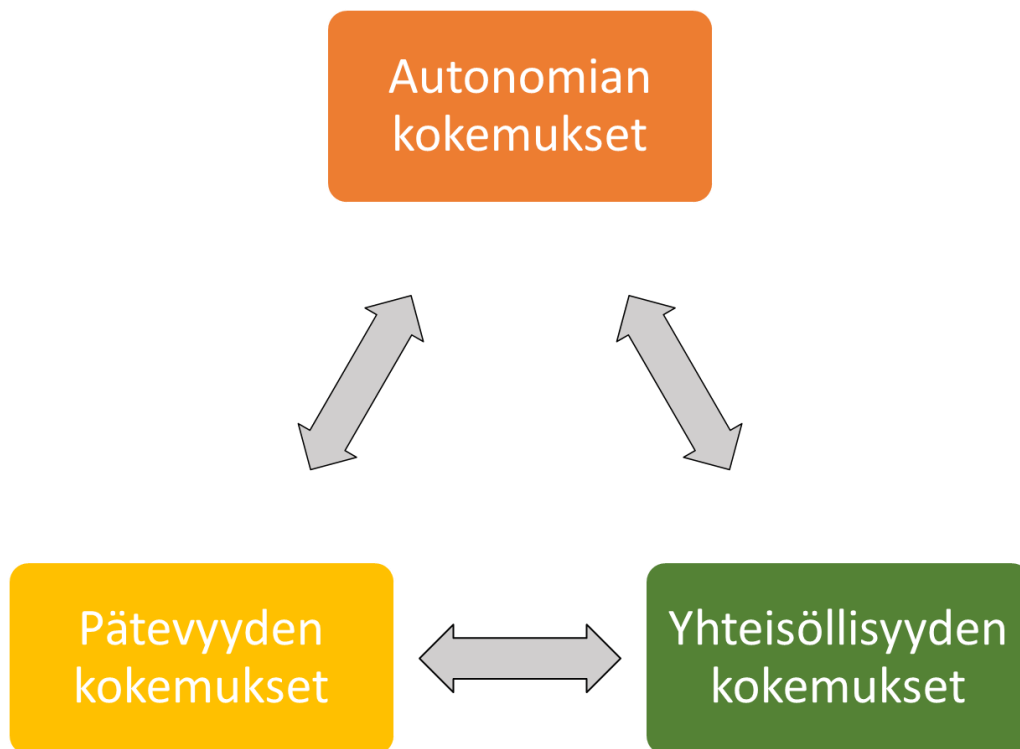
Sosiaalinen ympäristö voi luoda motivaatiota edistävän tai sitä heikentävän ilmapiirin tukemalla tai estämällä yksilön psykologisia perustarpeita. Kokiessaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta ihmisten on todettu sisäistävän ja hyväksyvän arvoja, tapoja sekä oppivan juuri niiltä henkilöiltä, joiden kanssa he tätä yhteenkuuluvuutta tuntevat. Tällä tarkoitetaan siis tilanteita, joissa henkilö kokee kuuluvansa joukkoon. (Liukkonen ym. 2007, 160.) Myös opettajan kokemisen välittäväksi ja lämpimäksi sekä opetusryhmästä saatavan turvallisuuden tunteen on havaittu olevan yhteydessä voimakkaaseen motivaatioon tunneilla (Niemic & Ryan 2009, 139–140).

Itsemääräämisteorian mukaan koettu pätevyys liittyy ihmisen tuntemaan tyydytykseen omasta oppimisestaan. Mikäli tehtävä itsessään ei tarjoa tekijälle tyydytyksen tunnetta tai toimintaa kontrolloidaan ulkoisesti, eivät tulokset ja tehtävään sitoutuminen ole kovin merkittäviä. Täten positiiviset henkilöstä itsestään kumpuavat kokemukset nousevat tärkeiksi pätevyyden kokemusten kannalta. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että pätevyyden kokemuksia tukee tai heikentää yksilön tehtävästä itsestään, ympäristöstä tai esimerkiksi opettajalta saatu palaute, joka saa hänet tuntemaan joko onnistuneensa tai epäonnistuneensa tehtävässä. (Mageau & Vallerand 2003, 892; Liukkonen ym. 2007, 160–161.)

Edesauttaakseen oppijoita saavuttamaan pätevyyden kokemuksia oppimistilanteen järjestäjän on kyettävä luomaan sellaisia ympäristöjä ja harjoituksia, jotka haastavat oppijoita sopivalla tasolla ja mahdollistavat oppijoille omien kykyjensä testaamisen ja laajentamisen parhaalla mahdollisella tavalla. Edellä mainittujen haastavien tehtävien lisäksi opettajan on kyettävä myöskin tarjoamaan oppijoille työkalut onnistumiseen, sekä annettava palautetta, joka ohjaavan informaation lisäksi tuottaa myös onnistumisen ja sitä kautta pätevyyden kokemuksen. (Niemic ym. 2009, 139–140; Lintunen 2007, 154–155.) Niemic ym. (2009) muistuttavat myös, että tärkeintä on huomioida, että oppijat sitoutuvat todella vain sellaisiin toimiin, joiden merkityksen he kykenevät ymmärtämään ja jotka he kykenevät hallitsemaan. Vaikka opettaja hoitaisi muut osa-alueet huolellisesti opetusta toteuttaessaan, liian haastavat tehtävät tuovat ongelmia. (Niemic ym. 2009, 139–140.) Itsemääräämisteoriaan pohjautuvassa opetuksessa voi olla välillä vaikeaa hahmottaa eri teemojen välisiä yhteyksiä. Olennaista onkin ymmärtää, että kaikki osa-alueet ovat kytköksissä ja vaikutussuhteissa toisiinsa.

### 3.1.3 Itsemääräämisteoria eläinpedagogiikassa

Itsemääräämisteoria muodostaa tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen. Sen kolmesta ydinkohdasta kaksi, pätevyyden/kyvykkyyden kokemukset sekä autonomian kokeminen, olivat keskiössä jo eläinpedagogiikan varhaisimmissa vaiheissa ennen tutustumistamme itse teoriaan. Myös kolmannenkin ydinkohdan, yhteisöllisyyden, voi katsoa olevan tutkimuksessamme tärkeässä roolissa. Toimintajaksomme tavoitteena olikin luoda kehä, jossa autonomian, yhteisöllisyyden ja pätevyyden kokemukset ja tunteet seuraavat ja vahvistavat toinen toisiaan.



**Kuva 1.** Itsemääräämisteorian teemojen väliset suhteet

Tulevan opetussuunnitelman ideologian mukaisesti ja itsemääräämisteorian kulmakiviä hyödyntäen eläinpedagogiikka pyrkii osallistamaan oppilaita aktiivisen liikkumisen sijaan myös oppituntien suunnitteluun.

## 3.2 Integroivan opetuksen suunnittelu

Integroivan opetuksen suunnittelu edellyttää pohdintaa siitä, miten jokin ilmiö näyttäytyy eri tavoin eri oppiaineiden näkökulmasta. Yksinkertaistettuna integraatiossa on siis kysymys yhteyksien

luomisesta, sellaisten kohtaupaikkoja rakentamisesta, joissa voi syntyä jotakin uutta ja hahmottaa maailman moninaisempana. Lisäksi integraatiossa on tärkeää, että oppijoille syntyy kuva suhteisesta maailmasta, jossa käsitteet eivät ole irrallisina omissa lokeroissaan, vaan kytkeytyvät toisiinsa mitä moninaisimpina yhdistelminä. Toisin kuin sulauttavassa tai sopeuttavassa opetuksessa, integraatiossa eri oppiaineiden identiteetit eivät kuitenkaan häviä, vaan säilyvät kokonaisvaltaisesta prosessista huolimatta vahvoina. (Collanus 2009, 2–3.) Vaikka eläinpedagogiikassa liikunnan rooli onkin yksittäisistä oppiaineista suurin, on myös tämän tutkimuksen interventiovaiheen opetuksessa pyritty huomioimaan jokaisen oppiaineen arvo ja asema.

Integratiivisen otteen tärkeyttä Mikkeli & Pakkasvirta (2007, 96) perustelevat toteamalla, että yhden tieteenalan parissa työskenteleminen saattaa johtaa ainoastaan jo aikaisemmin tunnettujen ratkaisuiden toistamiseen. Tiedollista pohjaa rakentaessa tälle on toki paikkansa esimerkiksi alakoulussa, mutta heidän mukaansa monet ilmiöt saattavat tällöin näyttäytyä sangen ulkopuolisina, eivätkä siten kykene herättämään oppijoiden mielenkiintoa. Tieteiden välisellä ja integratiivisella otteella työskennellessä oppijalla on myös suuremmat mahdollisuudet saavuttaa emansipatorinen, eli vapautunut tiedonkäsitys (Mikkeli & Pakkasvirta, 144). Tässä tutkimuksessa oppilaiden työskentelyä eri oppiaineiden parissa voi olla haastavaa mieltää eri tieteenalojen välissä työskentelemiseksi, mutta mielestämme Mikkelin ja Pakkasvirran (2007, 96) esittämät perustelut pätevät myös tässä yhteydessä. Oppiaineita integroivia menetelmiä käyttäessään oppilailla on suuremmat todennäköisyydet löytää uusia ratkaisu- ja toimintamalleja, kuin esimerkiksi usein esiintyvällä opettajajohtoisella työskentelyllä.

Integratiivisen opetuksen suunnittelu ei ole helppoa, vaan vaatii runsaasti aikaa, rauhaa ja tilaa. Ennen kaikkea se vaatii kuitenkin rohkeutta. Risteämiä ja ihmettelevää opetusta suunnitellessa luopuminen on oleellinen taito. (Collanus 2009, 4–5.) Opetuksen suunnittelijan on osattava luottaa siihen, että vaikka kaikkia entisiä sisältöjä ei ehtisi oppilailleen “välittää”, uusi kokonaisuus tarjoaa syvempiä ja lopulta merkityksellisempiä oppimiskokemuksia, jotka kantavat pitkälle (Collanus 2009, 5). Kuten Collanus (2009), myös Mikkeli & Pakkasvirta (2007, 8) toteavat tieteiden välisyyden ja integraation haasteelliseksi. Heidän mukaansa tieteiden välillä liikkuminen on vaikeaa teoreettisesti ja metodologisesti mutta varsinkin käytännöllisesti ja sen harjoittamisen opettajaa/kouluttajaa haastavaksi (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 8). Tässä tutkimuksessa integratiivinen ote ei haastanut pelkästään tutkijoita, vaan myös tutkimukseen osallistuneita oppilaita, jotka suunnittelivat merkittävän osan interventiovaiheen liikuntatuntien harjoituksista. Oppilaille pyrittiin antamaan suunnitteluprosesseihin riittävästi aikaa liikuntatuntien ulkopuolelta, jotta itse harjoitukset sujuisivat

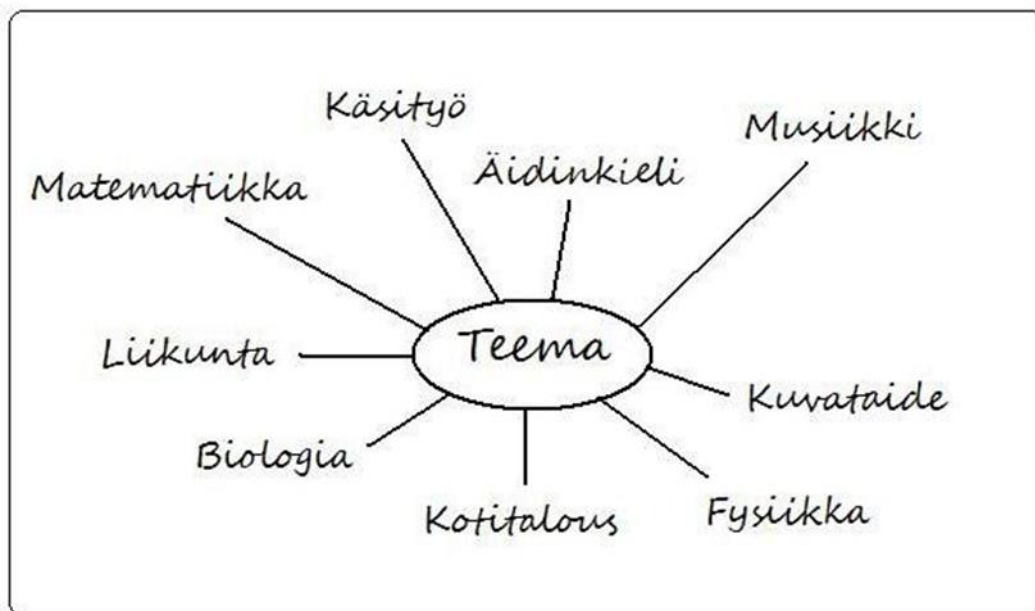
mahdollisimman hyvin jokaisen tuntiessa roolinsa ja vastuualueensa. Näin liikuntatuntien toivottiin pysyvän mahdollisimman toiminnallisina.

Mikkeli & Pakkasvirta eivät suoraan puhu teoksessaan *Tieteiden välissä?* (2007) oppiaineiden välisestä integraatiosta, vaan käyttävät termejä tieteidenvälisyys, monitieteinen ja poikkitieteellisyys (vrt. Collanus 2009). Monet heidän perusteluistaan aiheen tärkeydestä yliopistopedagogiikassa ovat johdettavissa myös peruskouluun ja ovat hyvinkin yhteneviä Collanuksen argumenttien kanssa. Tästä syystä tukeuduimme myös heihin tutkimuksessamme.

Collanus (2009) on jakanut oppiaineiden välisen integraation kolmeen eri lajiin. Nämä lajit ovat monitieteinen, tiedonalojenvälinen ja poikkitieteellinen integraatio. Yhteistä kaikille edellä mainituille jäsenyksille on, että opetuksen tavoitteena ei ole jonkin tietyn oppialan tiedonhallinta, vaan erilaisten tiedonalojen ja tietämisen tapojen havainnollistaminen. Tässä vaiheessa pidämme tärkeänä mainita, että tutkimuksemme noudattelee Collanuksen (2009) jakoa, sillä se on laadittu perusopetuksen näkökulmasta. Esimerkiksi Mikkeli ym. (2007) lähestyvät aihetta yliopistopedagogiikan näkökulmasta ja lähes samaistavat termit tieteidenvälisyys ja poikkitieteellinen toisiinsa, kun taas Collanus piirtää näiden välille selvän eron (Collanus 2009, 2–4).

Integratiivisessa opetuksessa tietoa ei siis lähestytä oppiaineen “olemuksesta” käsin, vaan lähtökohtana on aina jokin teema tai ongelma. Siten oppiaine itsessään ei ole päämäärä, kuten nykyisessä opetussuunnitelma-ajattelussa tapaa olla. Kysymys on erilaisista tiedonaloista ja tietämisen tavoista, joiden tarkoitus on ravita mieltä, rikastaa ajatusta ja tuoda uutta näkökulmaa. (Collanus 2009, 4.) Collanus (2009, 4–6) esittelee kolme integraation jäsenystä, monitieteisen, tiedonalojen välisen ja poikkitieteellisen integraation. Näistä monitieteinen integraatio pitää tiukimmin kiinni oppiainejaosta, kun taas poikkitieteellisessä ne menettävät merkityksensä. Tiedonalojen välinen integraatio asettuu tähän väliin. Tässä tutkimuksessa toteutimme pääasiallisesti monitieteistä ja tiedonalojen välistä integraatiota. Integraation kolmatta muotoa, poikkitieteellistä integraatiota emme aineistonkeruun vaiheessa soveltaneet ollenkaan, joten katsoimme sen esittelyn tässä yhteydessä olevan tarpeetonta. Tämä siksi, että poikkitieteelliseen tai ilmiölähtöiseen integraatioon perustavalla opetuksella arvelimme olevan hankalaa vastata tutkimuksemme kysymyksiin. Uteliaita suosittelemme tutustumaan Collanuksen (2009) ja Mikkelin ym. (2007) julkaisuihin.

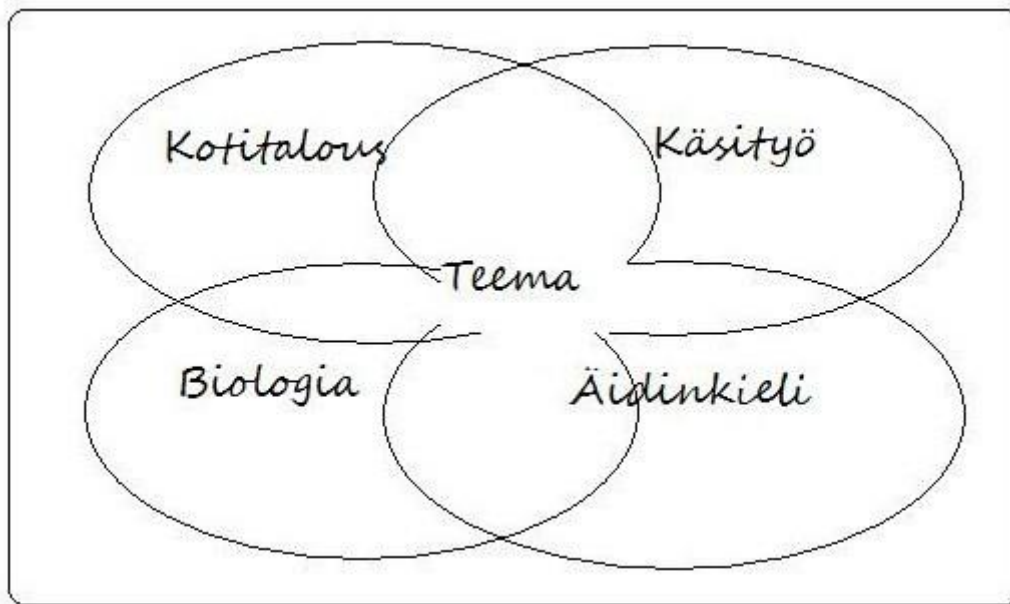
Monitieteisellä integraatiolla koulumaailmassa tarkoitetaan integraation kenties yksinkertaisinta muotoa, jossa valittua teemaa tarkastellaan kunkin oppiaineen näkökulmista. Valitun teeman ollessa esimerkiksi metsä voidaan tällöin esimerkiksi äidinkielessä kirjoittaa metsään liittyviä satuja, kun taas ympäristötiedon tunnilla voidaan opetella kullekin metsätyypille olennaisia lajeja. (Collanus 2009, 2–3.) Tutkimuksemme interventiovaihe käynnistyi monitieteistä integraatiota noudattavalla opetuksella. Ennen siirtymistä haastavampaan oli helppoa ja selkeää rakentaa oppilaille kuvaa tulevasta jaksosta ikään kuin pala kerrallaan menemättä suoraan laajempaan kokonaisuuteen. Yksittäisten oppiaineiden tunneilla kartutettiin jaksolla tarvittavaa tietopohjaa, sekä harjoiteltiin myöhemmässä vaiheessa sovellettavia menetelmiä. Näiden tarkoitusten täyttämiseen monitieteinen integraatio soveltuu hyvin.



**Kuvio 1.** Monitieteinen integraatio (Collanus 2009. Drake & Crawford Burns 2004 pohjalta)

Tiedonalojen välisessä integraatiossa eri oppiaineiden rajat säilyvät, mutta niillä on huomattavasti vähemmän merkitystä kuin monitieteisessä integraatiossa. Eri näkökulmista tarkastelun sijaan tiedonalojen välisessä integraatiossa keskeistä on löytää alue, jossa eri oppiaineet kohtaavat (Collanus 2009, 3). Opetuksen suunnittelijan on siis kyettävä luomaan oppimistilanteita, joissa oppilas joutuu hyödyntämään osaamistaan eri oppiaineiden osa-alueelta.





**Kuvio 2.** Tiedonalojen välinen integraatio (Collanus 2009. Drake & Crawford Burns 2004 pohjalta)

Eläinpedagogiikassa pyritään luomaan eheitä oppimiskokonaisuuksia juuri edellä kuvattuja integraation tapoja toteuttamalla. Kuten jo ihmiskunnan varhaisessa kulttuurillisessa historiassa, on eläinpedagogiikassakin musiikki ja kehollinen ilmaisu hyvin lähellä toisiaan. Kuten Collanus totesikin, on integraation tarkoituksena koota yhteen oppiaineita asiakokonaisuuksiksi. Tätä ajaa myös uusi opetussuunnitelma.

### 3.3 Taidon oppiminen

Taitojen opettelu kuuluu erottamattomasti liikunnan opetukseen. Tästä syystä aihetta käsitellään myös tutkimuksemme teoriaosiossa. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa taitojen opettelu näkyi muun muassa lentopallon sormilyönnin ja pelityylin, voimistelutaitojen, eläinliikkeiden sekä rytmisen liikunnan muodossa. Nämä edellä mainitut taidot pois lukien eläinliikkeet ovat näkyvillä perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja näin ne on huomioitava myös liikunnan opetuksessa ja oppitunneilla. Vaikka eläinliikkeitä itsessään ei opetussuunnitelmassa mainita, esiintyvät niillä harjoitettavat taitotekijät, kuten nopeus, voima ja liikkuvuus, osana liikunnan opetuksen tavoitteita. Lisäksi interventiovaiheen aikana pidettyihin liikuntatunteihin liittyi myös vertaisopettamista. Oppilaat saivat myös mahdollisuuden itse olla opettajina hetken. Seuraavissa luvuissa käsitellään

taitojen oppimista ihmisen neurologisesta perustasta käsin jonka jälkeen siirrytään oppimisen kognitiivisiin ja psykomotorisiin näkökulmiin.

### 3.3.1 Taitojen oppimisen neurologinen ja kognitiivinen perusta

Oppimisen toiminnallinen perusta ovat ihmisen keskushermosto sekä tuki- ja liikuntaelimestö, jotka myös ohjaavat motorista toimintaa. Edellä mainittujen yhteistyö näkyy keskeisesti niin, että keskushermosto lähettää käskyjä tuki- ja liikuntaelimestölle kuinka pitäisi liikkua, mutta vastaavasti tuki- ja liikuntaelimestö lähettää toiminnoistaan palautetta takaisin keskushermostolle. Näin motorinen toiminta kehittyy dialogimaisesti toiminnan ja palautteen kautta. Kuitenkin tällainen oppiminen, jossa palaute ja toiminta ovat yksilön sisäistä, ei välttämättä takaa edistyvää oppimista kovinkaan hyvin. Oman kehon sisäisen palautteensa lisäksi yksilö tarvitsee palautetta ja ohjausta myös kehonsa ulkopuolisilta tahoilta. Keskushermosto pystyy ottamaan vastaan palautetta ja ärsykeitä esimerkiksi opettajalta aistien välityksellä ja kykenee niiden pohjalta korjaamaan omaa toimintaansa. (Eloranta 2007, 219.) Kun uuden taidon oppiminen alkaa, syntyy yksilön aivoihin pieniä hermopunoksia. Harjoittelun lisääntyessä nämä hermopunokset kasvavat tiheiksi hermoverkoiksi ja tällöin liikuntasuoritteet tarkentuvat, yhdenmukaistuvat ja muuttuvat taloudellisemmiksi. Tällaista hermoverkkoa kutsutaan skeemaksi. (Jaakkola 2010, 216)

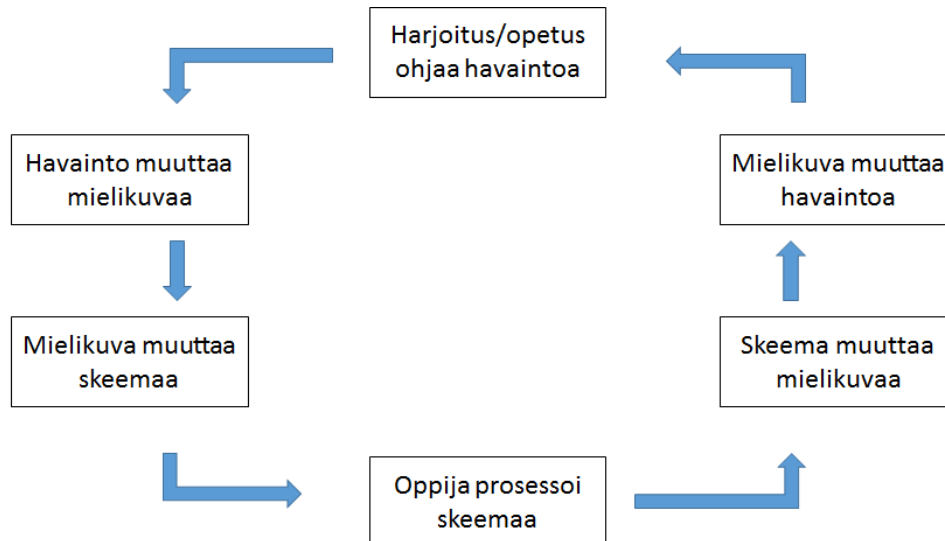
Keskushermosto koostuu *tunneaivoista, havaintoyksiköstä, toiminnansuunnitteluyksiköstä, tuotosprosessorista* sekä *hermolihasjärjestelmästä*. *Tunneaivot* määräävät aina lähteekö oppiminen käyntiin. Motivaation syttymiseen tarvitaan positiivisia kokemuksia, joten jo tästä syystä oppiminen on aina tunteiden värittämää. *Havaintoyksiköllä* tarkoitetaan yksilön aisteja: näkö, kuulo, maku, tunto, haju, kinestesia/proprioseptiikka. *Toiminnansuunnitteluyksikkö* ohjaa psykomotorista ja kognitiivista oppimista. *Tuotosprosessori* ja *hermolihasjärjestelmä* vastaavat liikkeen toteutuksesta. (Eloranta 2007, 220.)

Nykyinen käsitys oppimisesta on kognitiivis-konstruktiiivinen eli oppilas on itsenäisesti toimiva ja ajatteleva. Tämän käsityksen mukaan oppilas myös itse rakentaa aiemmin oppimansa päälle oppimiskokonaisuuttaan. (Eloranta 2007, 217.) Seuraavissa kappaleissa tullaan käsittelemään mitä oppiminen on, liikuntataitojen oppimista ja sen vaiheita, oppilaan pään sisäisiä tapahtumia oppimisprosessin aikana sekä erilaisia oppimistyyylejä.

Ennen taitojen oppimisen tarkempaa käsittelyä on tarpeellista määritellä, mitä taito itseasiassa tarkoittaa. Jaakkolan (2010, 47–48) mukaan taito on kyvyn ja tekniikan yhteinen tuotos. Kyvyt tarkoittavat suhteellisen pysyviä perinnöllisiä havaintomotorisia ominaisuuksia. Tekniikka on taas tietyn liikuntalajin perusliike, esimerkiksi 100 metrin lähdössä juoksijalla on oma lähtötekniikkansa. Kun nämä kaksi osa-aluetta hioutuvat toimivaksi kokonaisuudeksi, voidaan puhua taidosta.

Oppimista voidaan määritellä prosessina. Se alkaa ärsykkeestä ja näkyvän suorituksen tekemiseen vaadittavien taitojen saavuttaminen vie aikaa. Kun näemme telinevoimistelijan tekemän kaksoisvoltin, näemme hänen osaamisensa, emme oppimista. Oppiminen on siis kehon sisäinen prosessi. Toiseksi oppimiselle on myös tyypillistä, että se tapahtuu harjoittelun seurauksena. Kun lapsi kasvaa ja kehittyy, varsinkin murrosiässä, hänen lihaksensa kasvavat ja usein myös liikunnallisissa taidoissa tapahtuu kehitystä. Tätä kehitystä ei tule automaattisesti pitää taidon oppimisena vaan kyse on ihmisen luonnollisesta fyysisestä kehittymisestä. Kolmanneksi oppiminen on suhteellisen pysyvää. Aina kun taito on opittu, se pystytään palauttamaan pitkänkin tauon jälkeen ja soveltamaan muuttuvissa olosuhteissa ja ympäristöissä. (Jaakkola 2010, 17–18)

Neisserin havaintokehä aukaisee taidon oppimisen peruseriaatteen hyvin. Tätä havaintokehää ovat lainanneet sekä Jaakkola (2010) että Eloranta (2007). Oppilaan tekemä harjoittelu ja opettajan ulkopuolelta tuleva opetus ohjaavat oppilaan havaintoa opeteltavasta taidosta. Uusi havainto muuttaa oppilaan mielikuvaa. Tämä mielikuva taas muuttaa oppilaan skeemaa eli taitokokonaisuutta. Oppilas prosessoi tätä skeemaa tietyn aikaa ja näin edelleen kehittynyt hermoverkko eli skeema muuttaa entistä mielikuvaa opeteltavasta suoritteesta. Uusi mielikuva taas ohjaa havaintoa ja harjoittelua. (Eloranta 2007, 223.) Havaintokehä voi kestä useita harjoituskertoja ja edetä vain pienin askelin eteenpäin. Tämä oppimisprosessi tarkoittaa siis sitä, että yksilö rakentaa skeemansa havaintokehän avulla, jota ohjaa yksilön omaleimainen ja omanlaisesti väritynyt mielikuva (Eloranta 2007, 216).



**Kuva 1.** Neisserin (1982) havaintokehä Elorannan (2007) mukaan

Neisserin kehää tarkemmin tulkiten voidaan sanoa oppimisen alkavan, kun keskushermosto vastaanottaa ärsykeitä ja päättää niitä vertaamalla aiempiin skeemarakenteisiin ärsykkeen jatkokäsittelystä. On hyvin todennäköistä, että jokaisella kerralla muistista löytyy jokin skeema, joka aloittaa uuden ärsykkeen käsittelemisen. Tämä johtaa uuden taidon oppimisprosessin alkamiseen. Oppiminen pohjautuu siis toistoihin, aiempiin skeemarakenteisiin sekä palautteeseen, jota saadaan sekä itseltä että ulkopuolelta (Eloranta 2007, 219–220). Toisaalta myös tunteilla on suuri merkitys taidon oppimisprosesseissa ja ne jopa määräävät, lähteekö oppiminen ollenkaan käyntiin. Positiiviset kokemukset oppimisen alkuvaiheessa ovat äärimmäisen tärkeitä, koska ne synnyttävät motivaation oppimiselle. (Jaakkola 2010, 16)

Tässä havaintokehässä on tärkeää muistaa että oppija pystyy vastaanottamaan ärsykeitä, jotka ovat hänen osaamiskapasiteettinsa rajoissa. Näin ollen opettajan tehtävä on valmistella ohjattavan taitotasoa vaativia tehtäviä. Kun taidon oppiminen käynnistyy aivoissa yksilölle tiedostamattomassa osassa, joka on tunteiden värittämä, kannustetaan nykyään koulumaailmassa tekemään sellaisia oppimisympäristöjä, joissa korostuu tiedostamaton eli implisiittinen oppiminen. Tällainen oppimisympäristö on virikkeellinen, konkreettinen, spontaani ja paljon erilaisia mahdollisuuksia sisältävä ympäristö. (Jaakkola 2010, 37–39; 59.) Liikunnanopetuksessa kannattaa myös hyödyntää siirtovaikutusta. Eli, jos olemme opetelleet heittämään palloa, opimme myös helposti heittämään keihästä. Keskushermostossamme on yleisiä motorisia ohjelmia, jotka ovat erikoistuneet tiettyihin toimintoihin. Näitä kannattaa käyttää hyväksi, jotta motivaatio säilyy taidon oppimisen

alkuvaiheessa. (Jaakkola 2010, 92–93; 97.) Tässä tutkimuksessa siirtovaikutusta on hyödynnetty esimerkiksi telinevoimistelun ja eläinliikkeiden välillä.

### 3.3.2 Oppimisen vaiheet ja tyyli sekä mielikuvien hyödyntäminen oppimisessa

Motorisessa harjoittelussa on tunnistettavissa kolme erilaista vaihetta. Ensiksi taidon oppimisen alkuvaiheessa, eli kognitiivisessa vaiheessa hermoverkko on melko löyhä, eli hermojen välille on toistaiseksi rakentunut sängen vähän yhteyksiä. Liikuntasuorituksien taso vaihtelee tällöin todella paljon ja ne ovat tyypillisesti vielä melko kömpelöitä. Tässä vaiheessa tiedostettu ajatustoiminta on liikuntasuorituksen keskeinen ohjaaja. Liikkeiden perusmallit tarkentuvat ja oppiminen on verrattain nopeaa ja tästä syystä motivoivaa. Seuraavaa vaihetta kutsutaan assosiatiiviseksi vaiheeksi, jossa hermoverkko on jo tihentynyt. Liikuntasuoritukset ovat jo paljon yhdenmukaisempia, mutta virheitä sattuu edelleen. Kognitiiviset toiminnot kuten ajattelu ja tarkkaavaisuus jäävät vähemmälle, mikä tekee liikkeistä entistä tarkempia. Lopullisessa taitojen vaiheessa, taito on jo automatisoitunut, eikä siihen tarvitse uhrata kognitiivisia toimintoja. (Jaakkola 2010, 103–108). Tähän viimeiseen taitojen oppimisen vaiheeseen kouluopetuksen on kuitenkin käytännössä mahdotonta päästä. Yleisenä periaatteena pidetään, että tämän vaiheen saavuttaminen kestää joko 10 vuotta tai 10 000 toistoa.

Tutkimusten mukaan ihmisillä on myös erilaisia oppimistyyliä, jotka on jaoteltu auditiiviseen, visuaaliseen ja kinesteettiseen oppimistyyliin. Nämä tyyli tarkoittavat keinoa hankkia ja käsitellä tietoa. Auditiivinen viittaa kuuloaistin voimakkaaseen käyttöön, visuaalinen viittaa näköaistin voimakkaaseen käyttöön ja kinesteettisyys viittaa taas kokemukseen ja tekemällä oppimiseen. Yleensä ihmisillä jokin näistä aisteista on voimakkaampi kuin muut aistit ja hän oppii tätä kautta parhaiten. Näin ollen on erityisen tärkeää, että opettaja vaihtelee opettamistyyliä ja pyrkii tarjoamaan kaikki eri oppimistyyliä huomioivaa opetusta. Tärkeää olisi myös oppia tunnistamaan oppilaistaan eri oppimistyylin omaavat. (Jaakkola 2010, 19–20; 23)

Mielikuvien avulla voidaan edistää oppimista. Elorannan (2003, 7) mukaan oppija ensin toimii valitun tehtävän parissa oman mielikuvansa avulla. Kun tätä mielikuvaa muokataan, se edistää havaitsemista ja sitä kautta oppimista. Tämä muuttunut mielikuva rakentaa hermoverkkoa eli skeemaa aivoissa, joka heijastaa yksilön mielikuvan. Mielikuvaan tietystä taidosta pystyy vaikuttamaan joko tekijä itse tai ulkopuolinen tarkkailija, joka antaa palautetta toteutetusta liikkeestä. Liikuntatunnilla mielikuvaa hyödyntävästä palautteesta käy esimerkiksi ohje ”kävele kuten kissa”. Tämä lause ohjaa oppilaan mielikuvaa, kun hän ajattelee kuinka kissa kävelee. Tutkimuksen aineiston

keruuvaiheessa, jossa neljäsluokkalaisille opetettiin liikuntaa ja muita alakoulun oppiaineita, tarkoituksena oli hyödyntää mielikuvia alakoulun opetuksessa. Seuraavissa kappaleissa avataan tarkemmin mitä mielikuva tarkoittaa.

Mielikuva on subjektiivinen käsite. Jokaisella on oma mielikuvansa keihäänheitosta, jota opettaja pystyy vain havainnoimaan oppilaan tekemisen kautta. Mielikuva määritellään mielessä nähdyksi kuvaksi, jota opettaja omalla esimerkillään ja sanoillaan luo oppilaille. Mielikuva voi olla muisto jo nähdystä tapahtumasta tai henkilöstä ja näin mielikuva saa tämän elämään yksilön mielessä. Yksilö pystyy muokkaamaan mielikuvaa haluamallaan tavalla. Mielikuville on tyypillistä häivähdyksen omaisuus ja se näyttäytyy usein kuvamaisena. Parhaimmillaan opettajan näyttämästä keihäänheittoesimerkistä, jonka oppilaat havaitsevat jää heille mielikuva, jonka he pystyvät palauttamaan mieleensä pitkänkin ajan jälkeen. Mielikuvat ja niiden palauttaminen mieleen on ajattelua ja muistamista. Esimerkiksi urheilusuorituksen parantaminen liittyy myös siihen, että yksilö pystyy vahvistamaan jo suorituksesta muodostuneita mielikuvia. (Turunen 1998, 56–58; 62–64.)

Eläinpedagogiikan tarkoituksena on tarjota positiivisia elämyksiä liikkujille. Kuten jo edellä mainitsimme, positiiviset kokemukset takaavat taidon oppimisen lähtemisen käyntiin (Jaakkola 2010, 16). Eläinmaailma, josta pedagogiikkamme ammentaa inspiraatiota, pyrkii näyttäytymään oppilaille todella mielenkiintoisena, hauskana ja toimeliaana. Oppiminen alkaa usein niissä osissa aivoja, jotka ovat meille tiedostamattomia. Tästä syystä pyrimme rakentamaan oppimisympäristöömme myös implisiittiseen suuntaan, jossa korostuvat virikkeelliseen, spontaaniin, konkreettiseen ja paljon erilaisia mahdollisuuksia sisältävään ympäristöön. Opetusjakson aikana oppilaat saivat itse käyttää luovuuttaan suunnittelemalla ja rakentamalla liikuntaratoja toisilleen sekä suunnittelemalla ja opettamalla eläintansseja. Nämä takasivat myös erilaisten oppimistyylien tulevan esille. Tanssi korostaa auditivisuutta ja visuaalisuutta sekä liikuntarata kinesteettisyyttä.

### 3.4 Herkkyyskaudet

Herkkyyskaudet tarkoittavat sellaisia ajanjaksoja yksilön elämässä, jolloin tietyt ominaisuudet kehittyvät luonnollisen kasvun myötä. Tänä ajanjaksona tietyn ominaisuuden kehittäminen on helpointa ja tehokkainta. (Hakkarainen, Jaakkola, Kalaja, Lämsä, Nikander & Riski 2009, 141.) Urheiluvalmennuksessa huomioidaan usein tarkasti milloin kutakin ominaisuutta kannattaa harjoittaa lapsilla ja nuorilla urheilijoilla. Myös eläinpedagogiikassa nämä herkkyyskaudet pyritään huomioimaan ja rikastuttamaan sitä kautta tulevaisuuden liikunnanopetusta, sekä kyetä näin

tarjoamaan pieniä painotusalueita liikunnanopetukseen. Kun harjoittaa alakouluikäiselle sellaisia taitoja, jotka he helposti oppivat, tämä varmasti kannustaa ja motivoi heitä liikunnan pariin entistä enemmän. Esittelemme seuraavaksi alakouluikäisille tärkeimmät kehitettävät ominaisuudet.

Ehkäpä tärkein ominaisuus alakouluikäiselle lapselle on oppia *motorisia taitoja*. Lapsi oppii siis motoriset perustaitonsa ennen kouluikää, noin kahden ja seitsemän ikävuoden välissä. Nämä perustaidot ovat tasapaino-, välineenkäsittely- sekä liikkumistaidot, jotka ovat koululiikunnan opetuksen perusta. Näiden oppimisen jälkeen lapsi alkaa kiinnostua ja oppia erikoisempia taitoja, kuten lajitaitoja. Motoristen taitojen herkkyykskausi ulottuu seitsemän vuoden iästä noin yläkouluajan loppupuolelle. (Hakkarainen ym. 2009, 141.) Näitä erikoisempia motorisia lajitaitoja kannattaa opettaa koko alakouluiän ajan lapsille esimerkiksi urheilulajien kautta. Teppo ja Sami Kalaja sanovat (2007, 249), että koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin kehittää oppilaiden motorisia taitoja ja auttaa heitä löytämään elinikäinen liikuntaharrastus.

*Nopeuden* herkkyykskausi ajoittuu myös alakouluajalle. Sen suurin painotus on kuitenkin 11 ja 18 ikävuosien välissä. Ennen murrosikää olisi hyvä harjoitella hermotuksen kehittämistä juuri liiketiheyden, rytmiikan ja reaktiokyvyn kautta. Tämä luo pohjaa myöhemmälle nopeuden harjoittamiselle. Samoin voiman herkkyykskauden suurin painotus on vasta murrosiässä ja sen jälkeen, mutta alakoulussa kannattaa tehdä lihaskoordinaatioharjoitteita, hyppelyitä sekä lihaskuntoliikkeitä omalla painolla. (Hakkarainen ym. 2009, 141–142).

*Kestävyys ja nopeuskestävyys* herkkyykskautta huomioidessa pitää tietää, että alakouluikäisen lapsen elimistö ei ole vielä valmis kestämään suurta määrää maitohappoa elimistössään. Lapselle luontaisin tapa kehittää kestävyyttä on pelit ja leikit. Tällaista liikuntaa alakouluikäiselle pitäisi tulla noin 30–60 minuuttia päivisin. Tällainen aerobinen liikunta vahvistaa myös lapsen sydäntä, jonka toimintakyky kehittyy vauvasta aina murrosiän lopulle saakka. Kestävyys harjoittelu lapsuusiässä on perusta kaikkiin urheilulajeihin myöhemmällä iällä. (Hakkarainen ym. 2009, 141).

Liikkuvuuden herkkyykskausi ajoittuu 11–14-vuoden ikään. Liikkuvuutta kuitenkin pitää treenata jo tarpeeksi lapsena ennen murrosikää, jotta maksimaalinen liikkuvuus saavutettaisiin herkkyykskauden alkaessa. (Hakkarainen ym. 2009 142–143). Liikkuvuudessa liikunnanopettajien kannattaisi huomioida se, että 8-9-vuotiailla lapsilla selkärangan liikkuvuus on parhaimmillaan ja että olka- ja lonkkanivelen liikkuvuus heikkenee ilman runsasta liikkuvuuden harjoittelua. Venyttelyn tulisi kuulua jokaisen liikuntatunnin ohjelmaan. (Kalaja & Kalaja 2007, 248.) Murrosiän kasvupyrähdys saa nuoret usein jäykistymään, joten monipuolinen liikkuvuustreeni helpottaa tätä. Liikkuvuuden

kehittämisellä on myös myönteisiä vaikutuksia nopeuteen, voimaan, rentouteen ja kestävyYTEEN. (Hakkarainen ym. 2009, 142–143). Kuten myös aiemmin mainitsimme, herkkyyskaudet löytyvät myös tulevan peruskoulunopetussuunnitelman luonnoksista. (OPS-2014)

Herkkyyskaudet pyritään huomioimaan eläinpedagogiikassa. Tälle pedagogiikalle on tunnusomaista, että liikuntatunneilla oppilaat liikkuvat kuten eläimet. Karhukävely, kissa, lisko ja mittarimato ovat tyypillisiä liikkeitä. Näissä liikkeissä tulee aktiivisia venytyksiä, jotka tukevat liikkuvuutta ja lihaskoordinaatioharjoitteita omalla painolla, jotka taas tukevat voiman harjoittamista. Eläinpedagogiikka ja oppiaineiden integrointi tukee myös nopeuden harjoittamista hermotusten kautta. Tutkimus- ja opetusjaksolla teimme eläinliikkeillä tansseja erilaisiin rytmeihin ja jotka vaativat vaihtuvaa askeltiheyttä. Eläinliikkeillä on myös siirtovaikutusta esimerkiksi telinevoimistelun lajitaitoihin; aasinpotku-liike mallintaa käsilläseisontaa.



## 4 Tutkimusprojektin kuvaus

Eläinpedagogiikka on saanut alkunsa Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen liikunnan perusopintojen kurssilla. Tällä kurssilla oli tarkoituksena suunnitella ja pitää kanssaopiskelijoillemme sellainen tunti, jossa kehitetään kuntotekijöitä. Suunnittelimme tarinallisen tunnin, jonka aiheena oli päivä eläintarhassa. Tuntiimme kuului eläinaiheisia venytyksiä, eläinliikkeitä, pelasimme tavallisia pelejä liikkuen kuin petoeläimet ja lopuksi loimme vielä eläinaiheisen tanssin. Tunnin jälkeen saimme positiivista palautetta kurssin vetäjältä sekä kanssaopiskelijoiltamme. Eläinpedagogiikasta tuli jo tällöin naurua aiheuttava lausahdus yliopistolla. Yksi opiskelijatoverimme haastoi meidät tekemään tästä gradun ja hieman mietittyämme otimme haasteen vastaan.

Yhteistyökumppani tutkimusprojektiin löytyi Tampereelta yllättävän helposti. Alustavat sopimukset ja informaationvaihto tapahtui sähköpostin välityksellä. Kumppaniksi valikoitui luokka eräältä Tampereen kaupungin alakoululta. Luokan oma opettaja opetti luokalle kaikkia muita aineita paitsi liikuntaa, joten toimimme yhteistyössä myös koulun liikunnanopettajan kanssa kyseisen luokanopettajan lisäksi. Aloimme tällöin suunnitella viiden viikon jaksoamme tuntikohtaisesti. Projektimme toteutimme koululla syksyllä 2014 loka- ja marraskuun aikana. Intervention aikana oppilaat työskentelivät eläinpedagogiikan periaatteita noudattaen. Tavoitteenamme oli muuttaa oppijan asemaa autonomisempaan suuntaan ja tutkia eläinpedagogiikkaa käytännössä. Intervention aikana tutkijoina ja opettajina käynnistimme muutoksen luokan opetuskäytänteissä ja valoimme uskoa oppilaisiin onnistuvan siinä.

Tutkimuksemme interventiovaihe käynnistyi toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan tutustumalla luokkaan ja samalla pitämällä infotunnin tutkimuksestamme. Tällä tunnilla kävimme oppilaiden kanssa läpi millainen meidän tutkimuksemme on ja infosimme aikataulusta, aineiston keruusta sekä tulevista tehtävistä. Infotunnilla pidimme eläinliikepainotteista liikuntaa tavoitteena orientoida oppilaat tulevaan tutkimukseen. Opetettava luokka osoittautui melko vilkkaaksi ja tunneilla ilmeni usein epäasianmukaista ja huonoa käytöstä. Tätä käytöstä kutsumme riehumiseksi tässä tutkimuksessa. Tästä syystä jouduimme hieman muokkaamaan suunniteltua opetusta luokalle

paremmin sopivaksi. Kaksi viikkoa esittelytunnit jälkeen aloitimme varsinaisen projektimme luokan kanssa. Projektiviikko koostui kahdesta luokkatunnista tiistaisin; musiikki, biologia tai äidinkieli sekä kahdesta liikuntatunnista torstaisin. Kaksi ensimmäistä viikkoa sisälsivät biologiaa ja musiikkia sekä liikuntaa. Kaksi seuraavaa viikkoa sisälsi äidinkieltä ja liikuntaa. Viimeisellä ylimääräisellä viikolla pidimme pelkästään liikuntaa.

Ensimmäisen kahden viikon aikana biologian tunneilla kävimme läpi Suomen luontoa ja eläimiä. Musiikin tunnilla taas aloimme valmistelemaan oppilasryhmissä omia rumpukappaleita ja eläinaerobicesityksiä. Liikuntatunneilla orientoimme oppilaita eläinliikkeisiin lentopallon ja eläinleikkien avulla. Toisella viikolla oppilaat myös esittivät eläinaerobicesityksensä. Oppilasryhmät pyrimme muodostamaan ryhmätöitä varten niin, että joka ryhmään tulisi saman verran tyttöjä sekä poikia. Tutkivina opettajina muodostimme ryhmät itse. Kahdella seuraavalla viikolla aloitimme äidinkielen tunneilla oppilasryhmissä suunnittelemaan eläintarinoita, ja siihen liittyviä ratoja. Kolmannen viikon liikuntatunnin tavoite oli muun muassa antaa telinevoimistelun avulla ideoita oppilaille seikkailuratoja varten. Interventio-vaiheen oli tarkoitus kestää neljä viikkoa infotunnin lisäksi, mutta seikkailuratojen opetus venyi kuitenkin viidennelle viikolle. Seikkailuradat toteutimme liikuntatunnilla kahden viimeisen viikon aikana. Tarkemmat selostukset tuntisuunnitelmista löytyy tutkimuksen lopusta liite-osioista. Seikkailuradoissa ja eläinaerobicissa suunnittelusta ja opetuksesta vastasivat oppilaat. Pyrimme opettajina vain auttamaan ja ohjaamaan tehtävän saattamiseksi valmiiksi, mutta tarjoamaan mahdollisimman vähän valmiita ehdotuksia. Interventiomme aikana oma ymmärryksemme kehittyi toimintatutkimuksen tyyliin hermeneuttisesti toiminnan, suunnittelun, reflektoinnin ja arvioinnin kautta. On tyypillistä, että tällaisia kehiä käydään toimintatutkimuksessa useita ja nämä muodostavat spiraalimaisen rakenteen, joka kuvaa tutkimuksen etenemistä. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 78–79; 81) Jokaisen opetuskerran jälkeen jäimme pohtimaan, mihin suuntaan olemme menossa ja mitä pitäisi parantaa tai kehittää.

Liikuntatunnit kuvasimme videokameroilla talteen myöhempää observointia varten. Käytimme myös kuvatuista tunneista leikattua pätkää oppilaiden haastatteluissa. Leikatulla videopätkällä oli tarkoitus muistella oppilaiden kanssa mitä jakson aikana eläinpedagogiikka toi heille, jotta haastattelusta tulisi mahdollisimman “tuore” kuva oppilaiden mieleen. Ajattelimme, että joka tunnin jälkeen oppilaiden haastattelu olisi liian rankkaa heille sekä haastattelijoille. Oppilaat saivat vastata kysymyksiimme vasta koko projektin jälkeen, jolloin heillä oli parempi kokonaiskuva eläinpedagogiikastamme.

## 4.1 Tutkimuksen aineisto ja eettiset huomiot

Tutkimusaineisto kerättiin opettamalla 4. luokan oppilaille ympäristöoppia, musiikkia, äidinkieltä ja liikuntaa siten, että ensimmäiset kaksi viikkoa ympäristöoppia ja musiikkia opetettiin tunti kutakin viikossa ja liikuntaa kaksi tuntia viikossa. Kolmantena ja neljäntenä viikkona opetimme kaksi tuntia äidinkieltä sekä kaksi tuntia liikuntaa viikossa. Yhteensä ”tutkivaa opetusta” oli siis neljä tuntia viikossa.

Aineiston kerääminen aloitettiin lokakuun 2014 loppupuolella, ja interventiovaihe kesti marraskuun loppuun asti. Tutkivaa opetustyötä oli neljä tuntia viikossa. Jokaisen oppitunnin jälkeen luokan opettajien kanssa käytiin lyhyet palautekeskustelut, jotka käsittelivät pääsääntöisesti oppitunneilta heränneitä ajatuksia ja nopeasti hyödynnettävissä olevia kehittämisehdotuksia. Kokonaisuudessaan tutkimuksen monipuolinen aineisto koostui neljästä osasta: 1) oppilaille teetetyt lomakekyselyt, joissa käytettiin viisiportaista likertin asteikkoa 2) oppilaiden ryhmähaastattelut 3) opettajien yksilöhaastattelut, 4) oppitunneilla kuvattu videomateriaali sekä tutkijoiden omat havainnot oppitunneilta. Jokaista osa-aluetta vertaillaan toisiinsa ja luotettavuutta arvioidaan yhtäläisyyksiä ja eroja vertailemalla. Analysoimme aineistomme edellä kuvatussa järjestyksessä. Aineiston kerääminen ei tuottanut merkittäviä kustannuksia tutkijoille, eikä yliopistolle.

Alasuutarin (2009, 148) mukaan on erityisen tärkeää, että tutkija kertoo lapselle riittävän tarkasti mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on haastattelijan rooli suhteessa tutkimuksen muihin osapuoliin ja miten lapsen kertomia käytetään. Keskeisimpänä ohjenuorana voidaan hänen mukaansa pitää lapselle ymmärrettävällä tavalla toimimista. Tutkimukseen osallistuville oppilaille kerrottiin tutkimuksemme ydinpiirteet ja kaikki heihin liittyvät vaiheet jo ensimmäisellä tapaamiskerralla ennen varsinaisen jakson alkua. Kaikki annettu informaatio pyrittiin antamaan mahdollisimman selkeässä ja pelkistetyssä muodossa. Myös tutkimuslupaa kysyttiin lapsilta niin, että oppilailla ei ollut ongelmia ymmärtää sitä. Näin toimimalla pyrittiin takaamaan oppilaille riittävän selkeä kuva tulevasta projektista pureutumatta kuitenkaan yksityiskohtiin niiden mahdollisesti sotkiessa kokonaiskuvaa liikaan. Tutkimuksen aineistonkeräämisvaihe kosketi myös hyvin lasten arkipäiväistä kokemusmaailmaa, joten uskomme myös haastattelujen täyttäneen Alasuutarin (2009, 148) niille asettamat vaatimukset lasten kielellä ja ymmärryksen rajoissa toimimisesta. Erityisesti alakouluikäisten lasten kanssa haastattelun tulisi olla myös hauskaa ja arkipäiväistä (Aarnos 2010, 173). Huumori olikin alati läsnä oppilaiden haastatteluissa ja oppilaat vaikuttivat yleisesti melko rentoutuneilta.

Tutkimuslupaa kysyttäessä pelkkä lapsen oma suostumus ei riitä. Tässä tutkimuksessa luvat kysyttiin koulun rehtorilta, luokan opettajilta, oppilailta itseltään sekä oppilaiden vanhemmilta. Tutkimuslupaa kysyttäessä on tuotava tarkasti esiin mitä tutkimuksessa aiotaan tehdä, miten tutkimus toteutetaan, kuinka raportointi hoidetaan, onko vastaajien anonymiteetti kunnossa. Lapsen ja aikuisen suhdetta on myös mietittävä tutkimuslupaa kysyttäessä. Lapsi nähdään usein alistuvana osapuolena. Hänen ehkä oletetaan suostuvan tai ehkä lasten vastauksia ei oteta aina niin vakavasti. (Alasuutari 2009, 145–146.) Kaikki edellä mainitut seikat pyrittiin huomioimaan mahdollisimman kattavasti aineistonkeruu vaiheessa. Jokaiselle oppilaalle tarjottiin myös mahdollisuus jättäytyä itse tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka olisikin läsnä pidetyillä oppitunneilla. Yksikään oppilas ei kuitenkaan näin päättänyt. Kyseessä on siis empiirinen toimintatutkimus, johon kuuluu opetustyötä, haastatteluja sekä perinteiseen että stimulated recall -tyyliin. Tutkimukseen kuuluu myös puolistrukturoitu, narratiivista otetta sekä kuvia hyödyntävä haastattelu.

## 4.2 Toimintatutkimus eläinpedagogiikan empiirisenä mallina

Tutkimuksemme metodologinen tausta on toimintatutkimuksessa. Toimintatutkimusta voidaan pitää tutkimusnäkökulmana mutta myös tutkimusstrategiana, koska se sisältää usein monia erilaisia tutkimusmenetelmiä. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät, tutkijan osallistuva havainnointi ja haastattelut ovat näistä menetelmistä tyypillisiä esimerkkejä (Huovinen & Rovio 2007, 106, 109). Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu myös niin sanottu kaksoistehtävä: tuottaa muutoksia tutkittavassa sosiaalisessa ympäristössä, sekä tutkia näitä muutoksia. (Heikkinen 2001, 170–171.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on nimenomaan tuottaa muutosta, uutta opetusmateriaalia ja kehittää tuotettua materiaalia entistä parempaan suuntaan.

Toimintatutkimuksen keskeinen tavoite on pyrkiä saamaan hiljainen tieto esille. Tämä tieto on sitä, miksi ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla. Ihmisen käyttäytymistä ohjaa järki ja järjellä on jokin teoria käyttäytymiselle, jonka toimintatutkimus yrittää paljastaa. Toimintatutkimus etenee ja kehittyy refleksiivisen ajattelun kautta. Perusajatuksena on, että toimintaa havainnoidaan ja reflektoidaan ja sen jälkeen kehitetään uudelleen. Tämä prosessi koskee sekä tutkimuksen tekoa, sekä aikaansaattua muutosta ja sen tulosten kehittämistä. (Heikkinen 2001, 172; 175.)

Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on toisenlainen kuin muissa tutkimussuuntauksissa. Toimintatutkimuksen lähtökohta on että tutkija on subjekti ja mukana siinä joukossa jota hän tutkii. Lisäksi hän pyrkii tietoisesti vaikuttaman tähän joukkoon toisin kuin useimmissa muissa

tutkimussuuntauksissa, joissa tutkijan rooli on monesti hyvin etäinen ja objektiivinen. Toimivan subjektin lähtökohdasta tutkija pääsee vaikuttamaan tapahtumiin todella paljon, mutta hänen täytyy ottaa huomioon myös muut yhteisössä olevat esimerkiksi haastatteleamalla. Tutkija myös reflektoi itse tapahtumia, jolloin osa tutkimusaineistosta tulee täysin tutkijan omasta näkökulmasta. Tästä syystä toimintatutkimusta voidaan pitää arvosidonnaisena ja subjektiivisena. (Heikkinen 2001, 179.)

Toimintatutkimus on opettajankoulutuksessa ja opettajatutkimuksessa suosittu lähtökohta. Sitä tehdään paljon kouluissa, koska se on ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö, jossa oppiminen ja kehittyminen ilmenevät. Toimintatutkimuksen on helppo näin kehittää opettajuutta ja koulun muodostamaa sosiaalista yhteisöä. 1970-luvulla Amerikassa toimintatutkimus elpyi ja alkoi hiljaiselon jälkeen kehittyä siihen suuntaan, että opettajat käyttäisivät toimintatutkimusta oman työnsä kehittämisenä tutkimalla tätä itse. (Heikkinen 2001, 174–175.)

Tarkemmin tästä kertovat iso-britannialaiset tutkijat McNiff ja Whitehead. Toimintatutkimusmallia voidaan käyttää esimerkiksi opettajan oman työn arvioimiseen ja uusien käytännön teorioiden luomiseen. Pääajatuksena tässä on se, että opettajat ovat parhaita arvioimaan ja kehittämään omaa työtään. McNiff ja Whitehead haluavat kannustaa jokaista opettajaa tekemään toimintatutkimusta omassa työyhteisössään ja keräämään tarpeeksi tietoa todistamaan kehittelemänsä käytännöt toimiviksi. Heidän mielestään koulujen olisi hyvä jakaa keksimänsä hyvät käytännöt ja strategiat ympäri maailmaa. Jos opettajana tiedät hyvän tavan opettaa lapsia, kerää siitä tietoa ja todista se maailmalle toimintatutkimuksen avulla (McNiff & Whitehead 2005, 1–2.) Tähän pyrimme myös omassa tutkimuksessamme ja opettajan työssämme. Jos tutkimuksemme todetaan käyttökelpoiseksi, pyrimme löytämään sille julkaisufoorumin.

#### 4.3 Stimulated recall –menetelmä: visuaalinen stimulointi haastatteluissa

Stimulated recall -metodia toteutetaan niin, että tutkijat observoinnin tukena videoivat tai tallentavat tutkittavasta tapahtumasta video- tai ääniraidan. Tämä metodi on hyvin käytetty tutkittaessa koulujen luokkatyöskentelyä ja vuorovaikutusta. Haastattelutilanteessa tutkijat käyttävät apuna nauhoittamia tilanteita, joiden avulla tutkittavat voivat selittää omaa käytöstään tutkimustilanteessa. Monesti näissä haastattelutilanteissa tutkimuskysymykset ovat puolistrukturoituja. (Fox-Turnbull 2009, 204–205.) Tästä syystä Stimulated recall -metodissa on usein sosiokulttuurinen ote, koska tutkimus koskee tiettyä ryhmää ja sen toimintaa. (Fox-Turnbull

2009, 204–205.) Ihmistä ei voida ymmärtää vain yksilöllisen toiminnan kautta, vaan toimintaan liittyy aina konteksti.

Stimulated recall -metodin avulla tutkitaan yksilön kognitiivisia prosesseja: muun muassa oppimista ja oppimisstrategioita. Yksilö reflektoi omaa toimintaansa videolla nähdyn oman toimintansa kautta. Joissain tapauksissa oppilas saa esimerkiksi selittää haastattelijoille päätöksen tekoaan tietyssä tilanteessa. Parhaimmillaan metodi antaa tarkkaa tietoa siitä, mitä oppilas mietti juuri tuona tiettyinä hetkenä. Toisaalta, Stimulated recall antaa myös oppijalle mahdollisuuden selittää oma näkökulmansa oppimisesta ja näin antaa suoraa palautetta siitä millaisesta oppimisesta hän hyötyisi eniten. (Fox-Turnbull 2009, 205–206.)

Metodia käyttäessä on syytä muistaa, että haastattelu kannattaa tehdä mahdollisimman nopeasti kuvatun tapahtuman jälkeen, jotta haastateltavalla olisi mahdollisimman helppo muistella ja miettiä omaa toimintaansa (Fox-Turnbull 2009, 205). Tässä tutkimuksessa oppilaat osallistuivat stimulated recall-ryhmähaastatteluihin noin viiden viikon mittaisen opetusjakson jälkeen, joten aikaa tapahtumahetken ja siihen palaamisen välille kertyi osassa tapauksista runsaasti. Osa kuvatulla materiaalilla esiintyneistä tapahtumista oli taas jakson viimeisimmiltä tunneilta ja siten tuoreemmassa muistissa. Verrattain pitkä aikaväli huomioitiin kysymysten asettelussa ja haastattelutilanteen järjestämisessä hättävien vaikutusten minimoimiseksi. Stimulated recall -haastatteluissa myös on erityisen tärkeää, että tilanteen aluksi haastateltaville annetaan selkeät mutta minimalistiset ohjeet (Fox-Turnbull 2009, 205). Nguyen ym. painottavat, että tutkijoiden täytyy tehdä itsensä tutuiksi tutkittaville ja tutkittavien tulee tottua kameroihin jo ennen tutkimusta. (Nguyen ym. 2013, 2) Selkeä rakenne ja ohjeet mahdollistavat sen, että tutkijat ovat mahdollisimman vähän äänessä haastattelun aikana. Haastattelu pitää nauhoittaa. (Fox-Turnbull 2009, 205.)

Tämän metodin haasteena voidaan pitää sitä, että haastattelu, jossa käytetään kuvattua hetkeä apuna, täytyy tehdä mahdollisimman nopeasti kuvatun tapahtuman jälkeen. Haastattelutilanteessa haastateltavat saattavat olla kertomatta totuutta tai miellyttää haastateltavia kertomalla kaunistettuja ajatuksia. Vaikka haastatteluissa käytetään apuna videoita, lopputuloksena on kuitenkin pelkkä haastattelu. Tutkijat eivät itse analysoi videota tutkimuskäyttöön, ainoastaan haastattelun avuksi. Joten tutkijat saavat aineistoksi tutkittavien ajattelun, eikä sitä käytöstä, joka näkyi videolla. (Fox-Turnbull 2009, 206.)

## 4.4 Teemahaastattelu

Tutkimuksessa mukana olevien opettajien ja oppilaiden haastattelumuodoksi valittiin teemahaastattelu. Tämä siksi, että teemahaastattelu haastattelumuotona antaa haastateltaville valtavasti tilaa kertoa oma näkemyksensä tutkittavasta toiminnasta. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelijä kirjoittaa teemat valmiiksi paperille, josta on tarkoitus keskustella haastateltavan kanssa. Teemojen käsittelyjärjestyksellä ei ole kuitenkaan väliä, vaan tutkija pystyy tarttumaan haastateltavan ajatuksiin ja näin teemat saatetaan käsitellä jokaisen haastateltavan kohdalla aivan eri järjestyksessä. Strukturoiduissa tai puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymysten järjestys haastateltavalle on aina sama ja kysymysten asettelu kahlitsee haastateltavaa menemään pelkästään haastattelijan ehdoilla. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29.) Tutkimuksen haastattelutilanteet pitivät sisällään piirteitä myös puolistrukturoidusta haastatteluista. Avoimet kysymykset oli laadittu tutkittavien teemojen tueksi. Kysymyksillä oli suuri merkitys erityisesti oppilaiden ryhmähaastatteluissa. Ilman apukysymyksiä olisi ollut huomattavasti haastavampaa saada oppilaat ymmärtämään tutkittavia teemoja. Väärinkäsitysten riski olisi myös ollut huomattavasti suurempi.

Haastattelut rakentuvat muutamista todella tärkeistä huomion arvoisista tekijöistä, jotka pyrittiin huomioimaan myös tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa. Haastattelupaikan on aina oltava rauhallinen, jossa on mahdollisimman vähän häiritseviä virikkeitä. Opettajia haastateltaessa esimerkiksi luokkahuone on hyvä paikka, koska se on opettajalle tuttu ja rento ympäristö. Myös haastattelutilanteen muodollisuus on hyvä pyrkiä rikkomaan. Tämä voi olla mahdollista tarjoamalla esimerkiksi kupin kahvia ja kertomalla vitsejä. Rento ja arjenomainen tilanne antaa hyvän lähtökohdan haastattelulle. Kolmantena huomionarvoisena seikkana voidaan pitää tutkija-tutkittava-asetelman rikkomista. Jos lähtökohtana on, että tutkija istuu toimistopöytänsä takana vastapäätä haastateltavaa, on hierarkiataso luotu heti. Järkevää on siis istua esimerkiksi haastateltavan viereen ja murtaa jäykkyys tällä. (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30.)

Vaikka haastattelut poikkeavat monin tavoin tavallisista keskustelutilanteista, nojaavat molemmat silti pohjimmiltaan samoihin sääntöihin ja yhteisiin oletuksiin vuorovaikutuksellisesta kanssakäymisestä. ”Sanomattomat säännöt” määrittelevät jokaisen sujuvan keskustelun kulun. (Ruusu vuori & Tiittula 2009, 22) Keskeiset vuorovaikutusideologiat, jotka mahdollistavat haastattelun toimivuuden ovat luottamuksen rakentaminen ja neutraalius.

## 4.5 Triangulaatio tutkimusaineiston analyysissä

Tutkimuksemme analyysi on luonteeltaan teorialähtöinen, eli deduktiivinen sisällönanalyysi ja tarkastelemme tuloksia teemoittelun kautta. Deduktiivisella luonteella tarkoitamme, että analyysimme teemat nousivat tutkimuksemme teorioista jo ennen aineiston keräämistä. Nämä neljä ydinteemaa ovat itsemääräämisteorian, oppiaineiden integroinnin, motivaatioilmaston sekä taidon oppimisen teemat ja pyrimme niiden avulla löytämään vastaukset tutkimuksemme kysymyksiin. Tämä oli teemoittelun looginen valinta tutkimuksen luonteen ja rakenteen vuoksi (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 42–44).

Vaikka teemoittelussa teemat muodostetaankin usein aineistolähtöisesti etsien aineistosta yhdistäviä ja erottelevia seikkoja, on mahdollista toteuttaa teemoittelevaa analyysia myös täysin teoreettinen viitekehyspohjaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2006. KvaliMOTV. luku 7.3.4). Tutkimuksessamme tämä oli perusteltua, sillä olimme itse luoneet uuden pedagogiikan teoriassa, jota halusimme testata käytännössä. Teorialähtöisen teemoittelun avulla kykenemme tarkastelemaan miten tutkimuksemme keskeiset seikat koettiin. Eli haastattelukysymykset muotoiltiin pääsoin vastaamaan näitä neljää teemaa. Näin haastattelujen vastaukset saatiin luonnollisesti koskemaan juuri näitä neljää teemaa ja eläinpedagogiikan toimivuutta kyettiin analysoimaan tutkimuksen tehtävänasettelun mukaisesti. Emme tietenkään sulkeneet pois mahdollisuutta, että haastattelutilanteissa olisi voinut nousta uusiakin teemoja esiin. Näin ei kuitenkaan merkittävässä määrin tapahtunut.

Teemasta riippuen analyysissamme painottui samalla tavoin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen teema. Seuraavalla sivulla esiintyvä kuvio yksi hahmottaa tämän paremmin. Eli jokaista teemaa käymme läpi ensin oppilaille teetetyllä lomakekyselyllä ja loput aineistosta ovatkin kvalitatiivista. Kvalitatiivinen aineisto koostuu oppilaille teetetyistä ryhmähaastatteluista, opettajien haastatteluista sekä tutkijoiden omista näkökulmista tehdyistä huomioista. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrä yhteistyöluokassamme oli 23 (n=23) ja opettajien määrä 2.





**Kuvio 1.** Analyysikone

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta oli oleellista tutkia myös kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen puolien keskinäisiä yhteyksiä vastauksien suhteen. On täysin mahdollista, että ryhmähaastatteluissa nousevat teemat poikkeaisivat hyvinkin paljon yksilöinä täytetyistä lomakekyselyistä. Lisäksi haastattelutilanteessa on vaarana, että kaikki oppilaista eivät yksinkertaisesti saa ääntään kuuluville. Esimerkiksi epätasainen ryhmädynamiikka tai yleiset sosiaaliset paineet voivat vaikuttaa suuresti ryhmähaastattelujen antiin. Lomakekyselyiden avulla pyrittiinkin paikkaamaan tätä riskiä. Kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten yhteyksien tutkinta aineistosta on tärkeää, mutta lomakekyselyillä on myös täysin oma paikkansa tutkimuksessa. Yksilöinä täytetyt lomakekyselyt antoivat tärkeää tietoa myös siitä, miten kukin oppilas oli jakson kokenut. Keskiarvojakin kenties oleellisempaa oli tarkastella, miten oppilaiden antamat arvosanat jakautuivat. Kehittämistyön suunnittelemisen osalta on keskeistä huomioida ero sen suhteen, ovatko vastaukset jakautuneet arvosteluasteikon ääripäihin, vai keskittyneet keskelle. Tällaisissa tapauksissa pelkkien keskiarvojen laskeminen ja huomioiminen eivät riitä. Seuraavaksi kuvailemme tarkemmin tämän tutkimuksen aineiston.

Aineisto kerättiin käyttämällä neljää eri tapaa kattavan kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Oppilaiden osalta aineisto koostui kvantitatiivisesta kyselylomakkeesta sekä ryhmähaastatteluista. Opettajia haastateltiin ennen ja jälkeen tutkimuksen interventiovaiheen. Lisäksi aineistoon kuuluu kuvattu videomateriaali liikuntatunneilta sekä tutkijoiden omat havainnot. Tässä näkyy hyvin

toimintatutkimuksen luonne. Tutkimuksessa pyrittiin muodostamaan yhteistä ymmärrystä tutkittavasta asiasta tutkittavien kanssa. Tieto rakentuu reflektion avulla kohti yhteistä ymmärrystä. Pyrimme saamaan kaikkien tutkittavien äänen kuuluviin aineistonkeruumenetelmien monipuolisuuden avulla.

Laadimme lapsille lomakekyselyt pitämästämme jaksosta, joilla halusimme tarkastella eläinpedagogiikkamme teemoja. Teemat olivat itsemääräämisteoria, oppiaineiden integrointi, motivaatioilmasto ja taidon oppiminen. Lomakekyselyissä oppilas pystyi vastamaan kysymyksiin ja toteamuksiin likertin viisiportaisella asteikolla, jossa numero viisi tarkoittaa positiivisinta vaihtoehtoa ja numero yksi negatiivisinta. Tämän kaltainen arvosteluasteikko on lapsille suhteellisen helppo tapa suhteuttaa toimintaansa ja alakouluissakin sangen yleinen toimintamalli. Tästä syystä se valittiin myös oman lomakkeemme arvosteluasteikoksi. Laajempien numerollisten tai verbaalisten asteikkojen käytössä olisi ollut omat riskinsä epäselvyyksien suhteen. Lomakekyselyissä oppilailta kysyttiin sukupuoli, mutta muuten nämä vastaukset olivat anonymoivia. Lomakkeissa oli pieni kvalitatiivinen osio, jossa oppilailla oli mahdollisuus vastata vapaasti omin sanoin mitä mieltä he ovat jaksosta. Tässä kohdassa oli oppilaille vihjeenanto heille tutussa muodossa: risuja, ruusuja sekä kehitysehdotuksia.

Oppilaiden vastaukset kirjattiin ylös Excel-ohjelmassa, jonka avulla vastauksien keskiarvoja sekä tyttöjen ja poikien välisten vastauksien välisiä eroja oli helppoa ja selkeää tarkastella. Vapaasanaosion vastaukset teemoittelimme eläinpedagogiikkamme teemojen mukaan neljään eri kategoriaan.

Itsemääräämisteoriaa (autonomia, pätevyyttä, yhteisöllisyyttä) tarkastelemme Lomakekyselyn yhdellä kysymyksellä ja kolmella toteamuksella. Kysymys numero 2 tarkastelee koettua autonomiaa, kysymys numero 7 tarkastelee koettua pätevyyttä sekä kysymykset 3 ja 4 käsittelevät yhteisöllisyyttä. Oppiaineiden integrointia tarkastelemme kolmella kysymyksellä; 9, 12 ja 13. Motivaatioilmastoa koskevat toteamukset ovat 1 ja 8. Taidon oppimisen tarkasteluun kuuluvat kolme kysymystä 6, 10 ja 11 sekä yksi toteamus 5.

Oppilaiden haastattelut toteutimme teemahaastattelulla. Oppilasryhmät haastatteluihin muodostuivat luontevasti jakson aikana viimeisestä toteutetusta ryhmätyöstä. Ryhmät olivat noin kuuden oppilaan kokoisia, ja niissä oli sekä tyttöjä sekä poikia. Haastattelutilanteessa ryhmille näytimme stimulated recall –menetelmän tavoin videomateriaalia jaksosta, joka auttoi heitä palauttamaan mieleen jakson aikana tehdyt asiat ja vastaamaan kysymyksiimme paremmin. Haastattelukysymyksissä käytimme

lähes samoja kysymyksiä ja teemoja kuin haastattelulomakkeissa. Haastatteluiden tarkoituksena oli päästä hieman syvemmälle oppilaiden vastausten taakse. Toisaalta ryhmähaastatteluissa on myös vaarana, että joku oppilas ei uskalla sanoa omaa mielipidettään muiden kuullen. Joten annoimme mahdollisuuden anonyymiin ja täysin turvalliseen tapaan antaa palautetta edellä mainitun lomakekyselyn kautta. Nämä ja oppilaiden haastattelut ikään kuin kulkevat käsi kädessä ja varmistavat, että tällaiset ongelmat mahdollisesti paljastuisivat. Pyrimme saamaan kaikkien oppilaiden äänen kuuluville. Oppilaiden haastattelut nauhoitimme ja jälkeinpäin litteroimme tietokoneillemme. Litteroidut vastaukset analysoimme ja teemoittelimme eläinpedagogiikkamme neljän teeman mukaan.

Tutkimustamme varten haastattelimme kyseisen luokan omaa opettajaa sekä koulun liikunnanopettajaa, joka opettaa luokalle liikuntatunnit. Luokan omaa opettajaa haastattelimme tutkimustamme varten sähköpostin välityksellä kaksi kertaa. Eli lähetimme hänelle listan kysymyksiä ennen projektia ja projektin jälkeen, joihin hän sai vastata omalla ajallaan. Tällainen järjestely sopi paremmin kiireiselle luokanopettajalle. Liikunnanopettajaa haastattelimme ennen ja jälkeen projektin samoilla kysymyksillä kuin kyseistä luokanopettajaa, mutta haastattelut tapahtuivat kasvotusten. Haastattelussa käytimme myös stimulated recall -menetelmän mukaan videoita palauttamaan projektin hetkiä opettajan mieleen. Nämä haastattelut nauhoitimme ja litteroimme. Molempien opettajien haastatteluvastaukset olemme teemoitelleet pedagogiikkamme neljän teeman mukaan. Opettajan haastattelussa oli myös kysymyksiä hyvästä liikuntatunnista, mutta toisaalta, niitä ei sen kummemmin analysoida. Nämä kysymykset olivat jaksoa pohjustavaa ja meidän omaa yleistä opettajaksi kasvamista varten.

Projektin jokaisen viiden viikon liikuntatunnit kuvattiin videokameralla, jotta opetushetkiin ja lasten toimintaan pystyttiin palaamaan jälkeinpäin. Käytimme myös näitä kuvattuja materiaaleja stimulated recall -haastattelumenetelmässä. Omia havaintojen pohjalta keskustelimme pitkät tovit aina opetustilanteiden jälkeen sekä opettajan kanssa, mutta myös graduparina keskenämme. Näin jälkeinpäin ajateltuna, olisi ollut hyvä nauhoittaa näitä keskusteluja ja poimia hedelmälliset kommentit sieltä. Toisaalta stimulated recall -menetelmän avulla pystyimme palaamaan näihin hetkiin opettajien kanssa videon välityksellä.

Ilman videon näyttämistä oppilaille tai liikunnan opettajalle haastattelun yhteydessä, emme olisi saaneet irti läheskään niin paljon tietoa kuin nyt saimme. Stimulated recall -menetelmä oli todella perusteltu valinta, koska pidimme haastattelut viiden viikon jakson jälkeen. Olipa kyseessä lapsi tai

aikuinen, auttoi video heitä muistamaan asioita jaksosta. Noin 10 tunnin videomateriaalin joukosta olennaisten asioiden valitseminen on toki tutkijoiden itsensä vastuulla, mutta pyrimme valitsemaan juuri tutkittaviin aiheisiin liittyviä pätkiä kuten itsemääräämisteoriaan, motivaatioilmastoon ja oppiaineiden integrointiin. Haastattelun aluksi näytimme tekemämme video koko interventioistamme. Sen jälkeen kertosimme aina yhtä teemaa kohden yhden pätkän videota. Näin stimulated recall -menetelmä oli siis aktiivisesti läsnä koko haastattelujen ajan.

## 5 Tulosten esittely teemoittain

Tässä luvussa esittelemme kunkin teoreettisen viitekehyksen neljän (itsemääräämisteoria, oppiaineiden integrointi, motivaatioilmasto ja taidon oppiminen) ydinteeman ympärille aineistosta saatua informaatiota teema kerrallaan. Jokaisen teeman tulokset esitellään aineiston keruun eri menetelmien ja tapojen kautta: 1. oppilaille teetetyt lomakekyselyt 2. oppilaiden ryhmähaastattelut 3. opettajien haastattelut ja 4. videomateriaalista ja oppitunneilta tehty tutkijoiden omat havainnot. Tässä tulokset-luvussa oppilaiden, opettajien ja tutkijoiden käsityksiä esitellään selkeyden vuoksi erikseen. Näin toimimalla mahdollistamme jokaisen osapuolen yhdenvertainen kuulemisen. Koska toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu olennaisesti yhteisen tiedon tuottaminen yhteistyössä tutkimukseen osallistuvien kanssa, luvussa 6 kaikkien näkemykset tarkastellaan samoissa kappaleissa osa-alueittain jaoteltuna. Näiden näkemysten pohjalta koottu yhteenveto on esitetty luvussa 6.5, jossa eläinpedagogiikkaa ei tarkastella enää osa-alueittain, vaan kokonaisuutena.

### 5.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteorian osalta koemme selkeäksi esitellä samoissa luvuissa niin oppilaiden kuin opettajien näkemykset aiheesta. Teorian kolme osa-aluetta, autonomian, yhteisöllisyyden ja pätevyyden kokemukset esitellään erikseen omissa luvuissaan.

#### 5.1.1 Autonomian kokemukset jakson aikana

Oppilaiden autonomian kokemuksia tarkastelimme lomakekyselyn toteamuksella "*sain suunnitella ja vaikuttaa oppitunteihin*". Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut merkittävää eroa koetun autonomian suhteen. Molempien ryhmien vastauksien keskiarvo on noin 3,8. 23 oppilaan luokasta yksi poika antoi arvosanaksi 1 ja yksi tyttö arvosanaksi 2. Numeroita kolme annettiin 6 ja loput vastaukset olivat numeroita neljä tai viisi. Suurin osa oppilaista vaikutti siis kokeneen autonomiaa melko vahvasti, mutta myös kehitettävääkin aiheen osalta jäi. Väittämien lisäksi lomakekysely sisälsi myös

vapaansananosion, jossa positiivisesti korostui omaehtoinen ratojen suunnittelu, oppitunteihin vaikuttaminen ja vertaisopettaminen. Erään pojan kommentti vapaasanaosiossa oli yksi monista vastaavista: *“Ratoja oli kiva suunnitella ja tehdä! Toivon, että niitä tehdään enemmän.”*

Ryhmähaastattelutilanteessa kysyimme autonomian kokemuksia samalla kysymyksellä kuin lomakekyselyssäkin. Kaikki ryhmät mainitsivat positiivisena asiana temppuratojen suunnittelun ja omalla rastilla opettamisen. Myös musiikkiesitys mainittiin positiiviseen sävyyn kysyttäessä esimerkkejä tilanteista joissa oli itse saanut vaikuttaa. *”..--..oli aivan mahtavaa oikeestaan kun sai toimia itse puoli tuntia ohjaajana!”*. *”..--..sai ite opettaa kaikkia kivoja juttuja. Esimerkiks mä opetin yhdellä rastilla kiepin ja sitä kehuttiin.”*

Haastatteluryhmissä 1 ja 2 oppilaat olivat lähes täysin samaa mieltä siitä, että saivat vaikuttaa oppitunteihin. Vain yksi oppilas ryhmästä 2 totesi jääneensä ilman vaikuttamisen tunnetta, mutta mainitsi samassa yhteydessä ettei koskaan pyytänyt muulta ryhmältä lisää vaikutusvaltaa. Ryhmät 3 ja 4 poikkesivat hieman kahdesta muusta ryhmästä. Ryhmä 3:n oppilaat kokivat saaneensa vaikuttaa oppituntien kulkuun ja sisältöön ainakin jossain määrin ja enemmän kuin tavallisesti. Tämä koettiin positiivisena asiana. Tästä huolimatta oppilaiden vastauksista tuntui myös huokuvan lievä epävarmuus oman vaikuttamisen roolista. Vaikutti siltä, että he olivat jollain tapaa kenties huolestuneita oppilaiden roolin liiallisesta kasvusta oppitunneilla ja toivoivat selvästi myös opettajalta läsnäoloa ohjaamista.

Ryhmä 4:n jäsenet eivät olleet yksimielisiä autonomian toteutumisesta jakson aikana ja erosivat ryhmänä tältä osin eniten muista ryhmistä. Osa koki saaneensa vaikuttaa riittävästi esimerkiksi temppuratojen ja tanssiesityksen työskentelyprosesseissa, mutta osa taas koki selvästi omien vaikutusmahdollisuuksiensa olleen melko rajattuja. *“ [--] No, emää silleen kauheesti saanu vaikuttaa. Noo, en mitään muuta ku oman rastin saanu valita ja että mitä mä soitin siinä [--] ”* vastasi eräs oppilas aiheesta kysyttäessä.

Autonomian toteutumista jakson aikana arvioitiin opettajien haastattelussa kysymyksellä *“pystyivätkö lapset itse osallistumaan oppituntien suunnitteluun ja vaikuttamaan niiden toteutukseen?”*. Luokan liikunnanopettajan mielestä näin kävi ja hän uskoi vahvasti, että lapset saavuttivat autonomian kokemuksia jakson aikana. Käsitystään asiasta hän perusteli toteamalla, että oppilaiden suunnittelutyö ja toteutukset olivat konkreettisesti näkyvillä jakson aikana sekä oppilaiden innostuminen autonomiseen työskentelyyn oli selvästi havaittavissa. Erityisen tärkeänä autonomian

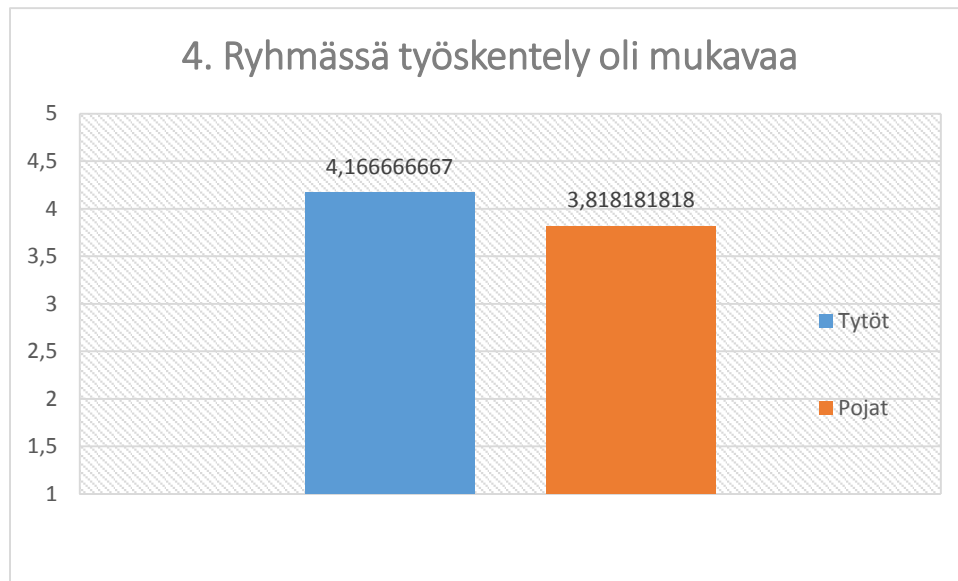
kokemusten tuottajana hän näki oppilaiden ryhmissä toteutetut temppuradat, joissa jokainen sai kantaa ohjaamisen vastuun omalla tehtävästillaan.

Luokanopettaja painotti vastauksissaan vahvasti sitä, että autonomian kokemukset oppilailla olivat selvästi projektin vahvinta antia. Tätä hän oli osannut myös odottaa luokan energisyyden johdosta. Hänen mielestään oli erityisen tärkeää, että hänen luokkansa kaltainen ryhmä saa keksiä ja tuoda ideoitaan esille, sekä myös opettaa niitä toisilleen. Toisaalta hän pohti myös arempien oppilaiden uskaltaneen tuoda omia ideoitaan esille.

Tutkimuksen laatijoina tarkoituksemme oli jakson aikana luoda oppimistilanteita ja harjoituksia, joissa oppilailla olisi mahdollista saada autonomian kokemuksia. Tunneilla tehtyjen havaintojen ja videomateriaalianalyysin pohjalta toteamme, että tähän tavoitteeseen päästiin. Kaikille oppilaille tarjottiin mahdollisuus autonomian kokemuksiin, mutta aivan jokainen ei niitä hyväkseen käyttänyt. Jakson aikana toteutettiin kaksi laajaa ja erittäin oppilasjohtoista harjoitusta, musiikkiesitykset ja temppuradat. Myös monet pienemmät harjoitukset sisälsivät autonomian toteutumisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi liikuntatunnilla seuraa johtajaa –leikin erilaisissa variaatioissa ja ympäristöopin tunnin eläinkarttatehtävässä. Lisätietoa harjoituksista löytyy liitteissä.

### 5.1.2 Yhteisöllisyyden kokemukset jakson aikana

Yhteisöllisyyden kokemuksissa oli jonkin asteista eroa tyttöjen ja poikien vastausten välillä. Tätä aihetta tarkastelimme lomakekyselyn yhdellä kysymyksellä *"toimiko ryhmätyöskentely?"* ja yhdellä toteamuksella *"ryhmässä työskentely oli mukavaa"*. Ensiksi mainitun kysymyksen keskiarvo oli pojilla noin 3,4 ja tytöillä 3,6. Sekä tyttöjen että poikien vastauksista löytyi yksi ykkösen ja yksi kakkonen. Jälkimmäisen keskiarvoissa taas oli selvästi suurempi ero tyttöjen ja poikien välillä. Tytöillä keskiarvo oli noin 4,2, kun taas pojilla se oli noin 3,8. Tytöt kokivat ryhmätyöskentelyn siis hieman paremmin toimivaksi kuin pojat.



**Kuvio 1.** Taulukko ryhmässä työskentelystä

Yhteisöllisyyden kokemuksia tarkastelimme samoilla kysymyksillä niin ryhmähaastattelussa kuin lomakekyselyissäkin. Ryhmät 1 ja 2 olivat lähes samaa mieltä ryhmähengen kokemuksista ja että ryhmässä työskentely oli mukavaa. Tämä on hyvin paljon yhteydessä edellä esitettyjen autonomian kokemusten kanssa. Ryhmän 1 eräs oppilas kertoi: ”...meidän yhteistyö oli mun mielestä hyvä sillee niinku vaikka otetaan siitä, että kun jos joku tarvi apua, ni sitte mentiin siihen vähän kattomaan ku oltiin omalta rastilta päästy.”

Ryhmä 3 oli yksimielinen siitä, että alussa ryhmätyöskentely ei toiminut laisinkaan ja oli tästä syystä myös epämieluisaa. Syyksi tähän he arvelivat tehtävän haastavuuden sekä tavoitteiden vaikean hahmottamisen. Kun tavoitteet ja vaatimukset tehtiin opettajan avulla selviksi ja työskentely saatiin käyntiin, kaikki kokivat tilanteen muuttuneen suuresti positiivisempaan suuntaan. Kaikki olivat sitä mieltä, että lopussa ryhmätyöskentely toimi ja oli lisäksi myös mukavaa.

Ryhmällä 4 oli ryhmä 3:n tapaan hankaluuksia tiimityöskentelyssä. Osa vastaajista oli vahvasti sitä mieltä, että kaksi ryhmän jäsenistä oli alkuun tahallaan aiheuttanut hankaluuksia ja vaikeuttanut ryhmän työskentelyä. Syytetyt myönsivät osittain asian, mutta olivat myös sitä mieltä että totuutta vääristeltiin heidän etujensa vastaisesti. Pahimmillaan osa vastaajista mainitsi ryhmätyöskentelyn olleen jopa erittäin ärsyttävää. Vastaavia kommentteja ei tullut yhdeltäkään muulta ryhmältä. Positiivista kuitenkin oli, että myös ryhmä 4 koki työskentelyn parantuneen loppua kohden ja kaikki olivat jälkikäteen tyytyväisiä ryhmän aikaansaannoksiin.



Yhteisöllisyyden kokemusten toteutumista arvioitiin opettajien haastatteluissa suoralla kysymyksellä autonomian tapaan. Liikunnanopettaja arvioi tämän toteutuneen mitä suuremmissa määrin. Hän myös näki yhteisöllisyyden kokemuksilla olleen selvä yhteys erityisesti pätevyyden kokemuksiin jakson aikana: "[--]tuntuu et kaikki sai niitä onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä sekä ohjatessaan toisia, että tehdessään mitä sitten käskettiin tehdä kavereiden toimesta[..]". Monet harjoitukset olivat hänen mielestään loistavia juuri sen takia, että ilman toimivaa ryhmätyötä niissä onnistuminen ei olisi ollut mahdollista.

Tutkimukseemme osallistuneen luokan oman opettajan suurimpia innostuksen aiheita jaksossamme olivat juuri hänen siinä näkemänsä yhteisöllisyyden kehittämismahdollisuudet, näistä parhaimpina esimerkkeinä erityisesti erilaiset ryhmätyöskentelymenetelmät, joita olimme mainostaneet. Tämän hän ajatteli hitsaavan vilkkaiden eri luokista tulleiden oppilaiden muodostamaa musiikkiluokkaa yhtenäisemmäksi. Opettaja ajatteli paitsi vilkkaiden, mutta myös lahjakkaiden oppilaidensa tarjoavan monipuolista tutkimusmateriaalia. Jakson jälkeen opettajan mielestä oppilaat onnistuivat ja kehittyivät toisten huomioon ottamisessa sekä siinä, että toisia voi myös auttaa. Jälkikäteen saimme vielä kuulla, että jaksomme oli tehnyt merkittävää pohjatyötä luokassa myöhemmin harjoittelunsa aloittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden jaksoa ajatellen. Opettajan mukaan oppilaiden ryhmätyöskentelytaidoissa oli tapahtunut selvää kehitystä jaksomme aikana, jonka hän havaitsi selvästi tarkkaillessaan heidän työskentelyään toisten opetusharjoittelijoiden tehtävien parissa.

Omien havaintojemme pohjalta esittäisimme, että kykenimme jaksollamme tuottamaan positiivisia yhteisöllisyyden kokemuksia suurimmalle osalle oppilaista. Selvästi oli havaittavissa, että erityisesti ryhmä 4:lla oli suuria haasteita ryhmätyöskentelyssä, mikä johti paikoin jopa konflikteihin. Lähes poikkeuksetta nämä konfliktit esiintyivät aina poika – poika välisissä suhteissa. Yhteisöllisyyden kokemukset näkyivät mielestämme kaikissa opettamissamme oppiaineissa jaksona aikana. Erilaiset ryhmätyöskentelytavat olivat kantava metodi tarjotessa yhteisöllisyyden kokemuksia.

### 5.1.3 Pätevyyden kokemukset jakson aikana

Pätevyyden kokemuksia tarkasteltiin lomakekyselyn toteamuksella "*sain onnistumisen kokemuksia*". Tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ollut tässäkään kohdassa merkittävää eroa vastausten keskiarvojen ollessa molemmilla ryhmillä noin 4,4, mitä voidaan pitää melko korkeana. Tytöistä ainoastaan yksi vastaaja oli antanut tähän kohtaan arvosanan yksi, pojista ei yksikään. Vapaasanaosioissa esiintyneet vastaukset yhtenivät numeroarvioiden kanssa. Eräs luokan pojista

tiivisti mielipiteensä seuraavalla tavalla: *“Tosi kiva jakso! Opin paljon uutta ja oli kivaa!”*. Vastaavia vastauksia oli useita. Pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia vaikutti siis tulevan paljon liikuntatunneilla.

Ryhmähaastatteluissa koettua pätevyyttä kyseltiin oppilailta samoilla kysymyksillä kuin lomakekyselyissäkin. Lisäksi oppilaita pyydettiin myös antamaan esimerkkejä tilanteista joissa olivat onnistumisia kokeneet, sekä lyhyesti perustelemaan mielipiteensä. Pätevyyden kokemuksista kysyttäessä ryhmät olivat hyvin yhteneväisiä vastauksissaan. Jokaisen ryhmän oppilaiden vastauksissa nousivat esiin temppuradat ja rastien vetäminen. Ryhmän 3 oppilaat mainitsivat saaneensa onnistumisen kokemuksia myös pallopeleistä. Vertaillen pätevyyden kokemusten vastauksien keskiarvoa lomakekyselyistä ryhmähaastattelujen vastauksiin voidaan huomata, että vastaukset ovat hyvin yhteneväisiä. Eräs oppilas ryhmästä 2 vastasi näin kysyttäessä pätevyyden kokemuksista: *”...ööm. No ehkä se niin tota kun niin mä niin kun kun olin iloisin siitä että mä voitin oli ehkä sillon kun mä voitin niinku lentopallossa niinku koko ryhmänä. ...”* Pätevyyden kokemuksilla oli siis tässä tapauksessa selkeä yhteys myös yhteisöllisyyden kokemuksiin ja sitä kautta vaikutusta koko ryhmän yhteiseen ilmapiiriin.

Liikunnanopettajan mielestä oli selvää, että oppilaat saavuttivat pätevyyden kokemuksia jakson aikana. Tämä oli hänen mukaansa nähtävissä niin oppitunneilla kuin vielä jälkikäteen videomateriaalia tarkastellessakin. Oppilaiden tuuletukset, iloiset ilmeet ja huudahdukset olivat hänen mielestään selviä merkkejä tästä. Kuten oppilaat, myös hän katsoi että oman rastin ohjaaminen ja muiden opettaminen oli jakson keskeisimpiä onnistumisen kokemuksen tuottajia oppilaille.

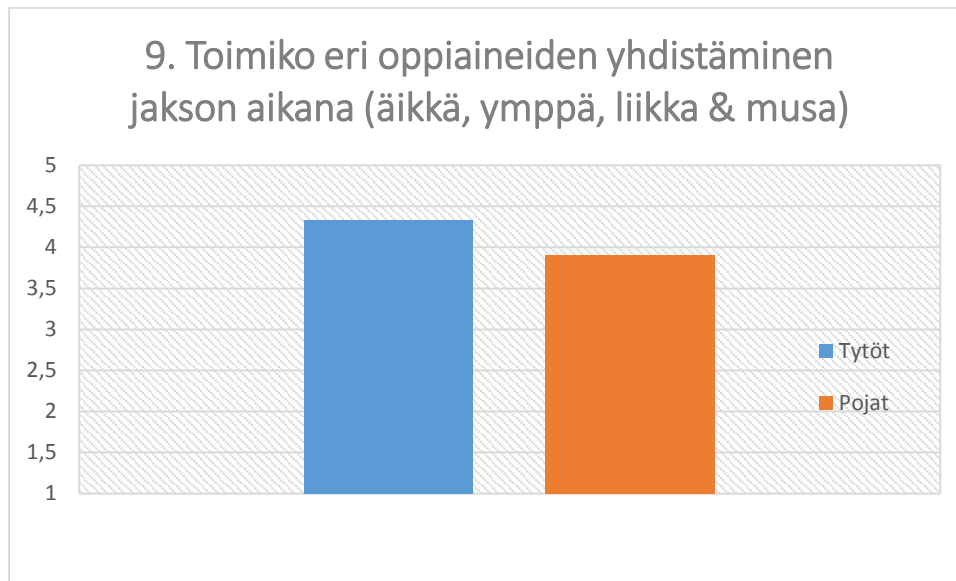
Luokanopettaja korosti pätevyyden kokemusten saamisessa ryhmän tukea. Omien ideoiden jalostaminen ryhmässä, omista ideoista luopuminen ja ryhmätyössä onnistuminen toteutuivat opettajan mielestä jakson aikana. Näitä taitoja luokanopettaja piti suuressa arvossa ja mainitsi pyrkivänsä niitä myös työssään opettamaan. Opettajan mukaan oppilaat onnistuivat ja kehittivät myös luovuudessa, ryhmätyöskentelyssä ja esittämisessä.

Jaksomme aikana pätevyyden kokemukset näkyivät erityisen selvästi vertaisopettamisen tilanteissa. Temppuratojen jälkeen pidetyissä palautekeskusteluissa kävi ilmi, että oppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä suoriutumisiinsa rastin vetäjinä sekä ryhmän kokonaissuoriutumiseen. Pätevyyden kokemuksia ja onnistumisen riemua oli havaittavissa myös lentopallotunneilla ja telinevoimistelutunneilla. Toisaalta, telinevoimistelutunneilla joillakin aroilla oppilailla oli vaikeuksia nauttia kiepin tai kuperkeikan tekemisestä. Pari oppilasta vaikutti jopa saavan negatiivisia

kokemuksia edellä mainittujen liikkeiden harjoittelusta. Vaikka liikunnanopettaja totesikin haastattelussa, että tällaisilta tapauksilta on käytännössä mahdotonta välttyä, vaihtoehtoisia suoritustapoja on aina syytä pohtia positiivisten kokemusten mahdollistamiseksi kaikille. Ympäristötiedon tunnit vaikuttivat tuottavan kenties vähiten tällaisia kokemuksia.

## 5.2 Oppiaineiden integrointi

Tässä luvussa tarkastelemme ensin oppilaiden tekemiä lomakekyselyitä ja oppilasryhmien haastatteluja. Tämän jälkeen siirrymme opettajien ja tutkijoiden näkökulmiin aiheesta. Oppiaineiden integrointia tarkasteltiin oppilaiden osalta kolmen lomakekyselyn kysymyksellä. Kaksi ensimmäistä kysymystä käsittelivät, että erosivatko pitämämme jakson tunnit normaaleista. *"Poikkesivatko jakson tunnit normaaleista tunteista?"* ja *"Poikkesivatko jakson liikuntatunnit normaaleista tunteista?"*. Kolmantena kysymyksenä kysyimme, että: *"Toimiko eri oppiaineiden yhdistäminen jakson aikana (äikkä, ymppä, liikka & musa)?"*. Kahden ensimmäisen kysymyksen keskiarvot tytöillä ja pojilla ovat 4,8-4,4:n välillä. Joten voidaan päätellä, että olemme pitäneet hyvin erilaisia tunteja heidän normaaliin koulunkäyntiin verrattuna. Eri oppiaineiden yhdistämisen toimiminen aiheutti hieman eroa tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöjen keskiarvo tälle on noin, 4,3 ja vain yksi tyttö oli antanut arvosanaksi 1. Pojilla keskiarvo oli 3,9 ja yksi poika antoi arvosanaksi 2 ja yksi 3. Tästäkin voimme päätellä että oppiaineiden integrointi miellytti suurinta osaa oppilaista melko hyvin ja vain murto-osa koki sen huonoksi. Tyttöjen ja poikien eroa on vielä tämän pohjalta kuitenkin vaikeaa lähteä sanomaan. Eräs poikaoppilas kirjoitti lomakekyselyn vapaasanaosiossa seuraavasti: *"...Oli kivaa kun yhdistitte liikunnan ja eläimet!!! XD"*.



**Kuvio 3.**

Oppiaineiden integrointia tutkimme oppilailta ryhmähaastattelussa myös kysymällä samat kysymykset kuin lomakekyselyissä. Oppiaineiden integrointi miellytti oppilaita haastattelun perustella. Ryhmä 1 piti yksimielisesti oppiaineiden integrointia positiivisena asiana. Tästä huolimatta he pystyivät löytämään siitä myös huonoja puolia. Esimerkiksi he mainitsivat, että kun ympäristöopin tunnilla mentiin ulos, meni pukeutumiseen aikaa ja tästä aiheutui sählinkiä. Ratkaisuksi he ehdottivat parempaa käyttäytymistä. Toisaalta, tulevana opettajina meidän pitäisi organisoida siirtymät paremmin ja varata ehkä enemmän aikaa sekä tehtäviä nopeimmille.

Ryhmän 2 oppilaat kokivat oppiaineiden integroinnin positiivisena asiana. Heidän mielestään oppitunnit yksittäin ovat tylsiä ja tällä tavoin opitaan montaa oppiainetta kerrallaan. Musiikin integrointi liikuntaan auttaa niitä oppilaita tykkäämään liikunnasta, jotka eivät siitä ole aiemmin tykänneet.

*”..--.. ja sit se oli silleen et jos ei esim. jos ei hirveesti tykkää liikunnasta, mutta rakastaa vaikka musiikkia, nii sit ku sen yhdistää niin, se voi olla tosi tosi kivaa ..-  
-..”*

Ryhmä 3 Oppilaat mainitsivat ympäristöopissakin esiintyneiden eläinten liittämisen liikuntaan eläinliikkeiden muodossa hyvinä ideoina, mutta toivoivat esimerkiksi äidinkielen tai useampien oppiaineiden liittämistä liikuntaan. Musiikki ja siihen liittyvät eläintanssit koettiin myöskin mieluisina harjoituksina. Ryhmä 4 erottui muista ryhmistä kenties kaikista positiivisimmilla kommentteillaan oppiaineiden yhdistämisestä, sen toimivuudesta ja järkevyydestä. Ryhmän

vastauksissa korostui tyytyväisyys musiikin ja liikunnan yhdistämisestä, sekä ympäristötiedon näkökulman liittämisestä mukaan projektiin.

Liikunnanopettajan mielestä oppiaineiden integrointi on hyvä tapa laajentaa oppilaiden tapaa käsittää koulua ja opiskelua. Hän on tehnyt sitä itsekin paljon luokanopettajana ollessaan. Varsinkin musiikin integroimisen hän näkee hyvänä ja helppona asiana liikunnan oppiaineeseen, mutta myös matematiikan ja ympäristötiedon voi yhdistää toimivina osina koulun liikunnan opetukseen.

Jaksomme oppiaineiden integrointia liikuntaan hän piti hyvänä asiana. Integrointi musiikkiin tansseina, joissa oppilaat opettavat toisiaan rytmiryhmän säestämänä, toimi hänen mielestään todella hyvin. Myös äidinkielen integroiminen temppuratoihin tarinoiden muodossa toimi liikunnanopettajan mielestä loistavasti. “[--] Yks kertoo siitä tarinasta, toiset on siellä sitten aina et miten tää tehtävä tehtävä liittyy siihen tarinaan, tai minä eläimenä siellä liikutaan, ni niin se on kyllä parhaimmillaan sitä oppilaiden osallistamista. [--]” Kuitenkin eläinmaailman integrointia esimerkiksi telinevoimisteluun olisi voinut tehdä vielä enemmän antaen meille muutaman esimerkin:

*“[--] Ehkä siinä olis voinu vähän enemmän vielä voinu laittaa sillee, että “täytyy tehdä kuperkeikka”, vaikka, vaikka se olis sit jonkun etanan, taikka siilin temppu, mut mut et ois opastanu vähän semmosiin, tai sitten ihan jonkun kiepin, kaarihypyn, rekille jonkun jutun, taikka semmosen et se, se oiskin vähän eri nimi, pesäriipunta renkailla ja se on kuitenkin se juttu mitä siinä tehdään, mut sille annetaanki sit joku eri nimi, taikka sillai, ni, ni ehkä semmosia juttuja olis voinu.. Silloin siin olis niinku ripaus menty vielä lähemmäs ihan semmosta perinteistäkin telinevoimistelua [--]”*

Jaksomme aikana oppiaineiden integroimisen toteutumisen arvioinnin liikunnanopettaja koki haasteelliseksi, sillä hän ei päässyt näkemään oppilaita muiden kuin liikuntatuntien aikana. Esimerkiksi temppuradan kehystarinan kirjoittamisprosessi ja eläintanssiharjoitusten suunnittelutyö jäivät häneltä näkemättä. Omilla tunneillaan toteutettujen lopputulosten perusteella hän kuitenkin totesi:

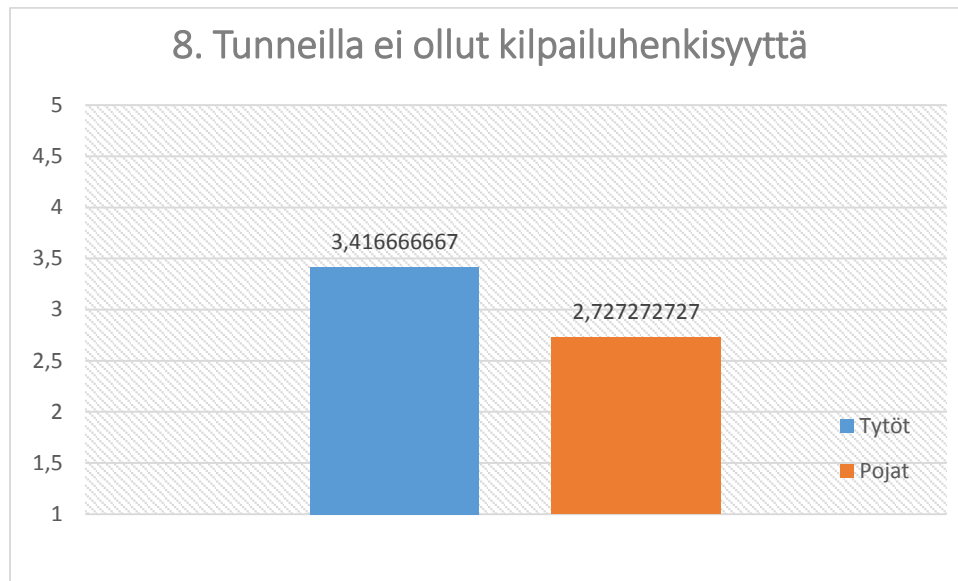
*“[--]tota se on parhaimmillaan, et sotketaan niitä aineita sopivasti. Ettei lasten sit tarvi niinku sanoo, et “hei, nyt meil ei oo musiikkia, ei me voida tehä tätä!”, vaan ne hoksaa, että musiikki- ja liikuntajuttuja voi tehdä siellä, tai että äidinkielessä tehty tarina voi olla liikuntatunnilla käytössä, et nekin hoksais sen, et näil asioilla on keskenään tekemistä[--]”*

*“[--] Niin se on kans loistava, loistava idea! Et ku toiset oli niinku esiryhmänä esittämässä ja jotkut säestää ja.. Joo, mutta tässä on jo hyvin sitte sitä integrointia musiikkiin, hyvinkin sujuvasti, että se, se vaatii melkeinpä mielellään jo sen, että on se, se musiikintunnitkin käytettävissä..[--]”*

Luokanopettajalle oppiaineiden integrointi on ennestään tuttua ja hän mainitsee käyttävänsä tätä sujuvasti. Liikuntaa hän ei itse opeta, mutta liikunnan ja musiikin hän näkee integroituvan helposti. Myös ympäristöopin ja äidinkielen integrointi liikuntaan hän näkee helpoksi. Projektimme oppiaineiden integrointikokeiluita hän piti uusina ja rohkeina. Varsinkin äidinkielen ja liikunnan yhteensovittamista hän piti hienona ideana, jossa kuitenkin aikaraja tuli hieman vastaan. Omalle luokalleen oppiaineiden integrointi ei ole enää uutta ja hänen oppilaansa ovat oppineet jo pois jyrkistä oppiainerajoista. Oppilaiden energisyys, hyvin suunnitellut tehtävät ja oppilaiden joustava asenne integrointia kohtaan, takasivat opettajan mielestä hyvän tuloksen integroinnista. Pienenä miinuksena opettajan mielestä ympäristöopin integrointi ja jakson pääteemaan jäi hänen mielestään hieman vajaaksi ja paremmalla suunnittelulla olisi päästy yhtenäisempään tulokseen.

Mielestämme oppiaineiden integrointi liikuntaan onnistui melko hyvin. Varsinkin liikunnan liittäminen musiikkiin ja ympäristötietoon eläintanssina näytti olevan oppilaiden mieleen. Myös äidinkielen liittäminen liikuntaan eläintarinan ja temppuradan muodossa onnistui. Kuitenkin esimerkiksi telinevoimistelu- tai lentopallotunnilla olisimme voineet liittää enemmän eläinliikkeitä harjoituksiin. Toisaalta ympäristöopin ainesisältö jäi hieman suunniteltua irrallisemmaksi pääteemasta ja kokonaisuudesta. Tämä osittain siksi, että oppilailta tuli niin paljon omia hyviä ideoita, että emme kokeneet tarpeelliseksi rajata niitä suunnitelmiamme pohjalta. Näin teimme tilaa autonomian ja pätevyyden kokemusten tuottamiselle.

Motivaatioilmastoa tarkasteltiin kahdella toteamuksella: *"tunneilla oli mukavaa"* ja *"tunneilla ei ollut kilpailuhenkisyttä"*. Tytöt sekä pojat olivat hyvin yksimielisiä, että pitämillämme tunneilla oli mukavaa. Tyttöjen keskiarvo on 4,5 ja poikien noin 4,3. Yksikään oppilas ei antanut arvosanaksi alle 3:a. Kolme poikaa antoi arvosanaksi numeron kolmen. Kilpailuhenkisydestä kysyttäessä poikien ja tyttöjen erot näkyivät selvästi. Tytöt antoivat keskiarvoksi 3,4 ja kolmesta työstä kaksi antoi arvosanan kaksi ja yksi tyttö antoi arvosanan yksi. Poikien keskiarvo taas oli vain 2,7. Pojilla tuli saman verran alhaisia arvosanoja kuin tyttöilläkin, mutta arvosanoja 3 pojilla oli runsaasti; yhteensä 6. Vain kaksi poikaa antoi arvosanaksi 4. Voidaan päätellä, että eläinpedagogiikka ei pystynyt tällaisenaan kitkemään kilpailuhenkisyttä pois luokasta, joka nähdään myös kehityskohtena. Sekä tytöt että pojat kokivat kilpailuhenkisyyden melko voimakkaana. Kuitenkin näemme myös, että pojat kokivat jakson aikana enemmän kilpailuhenkisyttä kuin tytöt.



**Kuvio 1.** Kilpailuhenkisyys

### 5.3 Motivaatioilmasto

Motivaatioilmastoa tutkittaessa kysyimme ryhmähaastattelutilanteessa samat kysymykset oppilailta kuin lomakekyselyissä. Kaikki ryhmät olivat sitä mieltä, että kilpailuhenkisyttä löytyi tunneilta paljon. Suhtautumiseroja kuitenkin löytyi ryhmien välillä. Ryhmän 1 mielestä kilpailuhenkisyttä löytyi jakson aikana, mutta tästä oli kuitenkin heidän mielestään myös hyötyä. He arvioivat kilpailun kannustavan kaikkia yrittämään kovempaa. Haittoina he mainitsivat sen aiheuttavan huijaamista peleissä ja leikeissä sekä johtavan pahimmillaan vastustajan mollaamiseen tilanteen jo päätyttyä esimerkiksi liiallisen lällättämisen ja juhlimisen muodossa.

Myös ryhmä 2:n mielestä kilpailuhenkisyttä löytyi jakson aikana ja jokainen pystyi sanomaan erilaisen esimerkin, missä sitä ilmeni: hännänryöstö, lentopallo, radat. Kuitenkin ryhmän jäsenet myönsivät, että kilpailuhenkisyttä ei ollut liikaa. Joissain leikeissä heidän mielestään sitä pitää myös olla.

Ryhmä 3:n jokainen jäsen mainitsi haastattelussa kilpailuhenkisyttä esiintyneen jakson tunneilla, mutta enimmäkseen he kokivat sen välttämättömänä, tai jopa jossain määrin hyvänä asiana. Eräs ryhmän jäsenistä kuvasi asiaa seuraavalla tavalla, ja muut tuntuivat yhtyvän häneen:

*“ [--] no vaikka oli sitä kilpailuhenkisyttä tai aika paljon se sillain tuntu niinku ihan kivalta tiettyjen kavereiden kanssa aina vaikka tekis mitä. Mut loppujen lopuks*

*jos toinen häviää, nii ei se oo mitään niinku, ei toinen kuitenkaan sillain tajua et jes mä voitin, tai tollain, mutta kuitenkin niinku kilpailee vaa [--]*”

Tämän ryhmän (3) oppilaat tuntuivat kokevan kilpailun pikemminkin vahvistavan motivaatiota kuin heikentävän sitä, mikä taas poikkeaa merkittävästi monista vallitsevista käsityksistä. Mutta onkin mahdollista, että sitä oli siis juuri sopivassa suhteessa tämän ryhmän näkökulmasta.

Ryhmä 4:n vastauksissa kilpailuhenkisydestä erottui selvästi ryhmän sisäinen kemia. Itseasiassa kilpailu nousi esiin jo ennen kysymistä aiheesta. Moni ryhmästä mainitsi kilpailua olleen “sopivasti” mutta lisäsivät silti tunneilla ilmenneen huijaamista “sikamaista pelaamista” voitosta taistellessa.

Liikunnanopettajan arvioi oppilailla olleen mukavaa liikunnantunneilla. Mukavuus johtui hänen mukaansa myös itsemääräämisteorian kolmesta osa-alueesta, jotka hän näki hyvin toteutuneen tunneilla. Liikunnanopettaja osasi sanoa, että ryhmä on ennestäänkin jo innostunut, mutta seuraavanlaisella kommentilla hän halusi sanoa, että havaitsi jotain uutta oppilaiden ilmeissä: “[--] *Mutta tuntu että ne tuli sinne tilaan innoissaan, niinku ne nyt usein tuleekin, mut niillä oli niinku oikeen semmosta, et “Jes, mitähän nyt tehdään ja kuinka tässä onnistutaan?” ja kun ne lähti pois, ne oli edelleen tyytyväisiä. Kovat selitykset ja säpinät. [--]*”

Liikunnanopettajaa haastatellessa emme muistaneet kysyä hänen mielipidettään, että oliko jakson aikana oppilailla kilpailuhenkisyyttä. Kysyimme tätä häneltä jälkeinpäin sähköpostitse. Liikunnanopettajan mielestä kilpailuhenkisyyttä ei esiintynyt oppilailla sen enempää kun sitä normaalistikkaan heillä on. Mutta nosti esille kuitenkin muutaman oppilaan: *”Tuossa luokassa on muutama poika, jääkiekkoilija joilla on vahvasti kilpailuasetelma vähän joka lajissa. [--]*”

Luokanopettajan mukaan oppilaat odottivat projektimme oppitunteja innolla aiheesta riippumatta. Oppilaat olivat hänen mielestään aina energisellä asenteella mukana, joka toki välillä kulminoitui joillain ryhmillä huonoon käytökseen. Opettajan mielestä myös projektin vetäjien hyvä ja kannustava asenne edesauttoi oppilaita parempiin suorituksiin ja tiiviimpään ryhmätyöskentelyyn.

Tutkijoina ja projektin opettajina pystymme havaintojemme ja kuvaamiemme videoiden perusteella sanomaan, että oppilaat vaikuttivat viihtyvän jakson tunneilla. Joka kerta ennen tuntia he kyselivät, että: ”mitä seuraavalla tunnilla tehdään”. Tai, jos jouduimme oppilaan huonon käytöksen takia puhuttelemaan oppilasta ja pitämään häntä sivussa pienen ajan oppituntia, rupesi tämä harmittamaan oppilasta kovasti.



Se, että oppilaat tykkäsivät olla tunneilla, johtui varmasti myös siitä, että opetimme heille uusia asioita, kuten eläinliikkeet ja annoimme heille paljon autonomian kokemuksia. Jakson aikana oppilaiden suunnittelemat temppuradat ja musiikkiesitykset innostivat oppilaita erittäin paljon. Näiden ryhmätöiden kautta he saivat myös yhteisöllisyyden kokemuksia. Pätevyydenkokemukset juuri tulivat hyvästä ryhmätyöstä ja innostuneesta asenteesta suunnitteluun. Oppilaat näyttivät olleen innostuneita ja motivoituneita ohjatessaan vertaisiaan temppuradan rasteilla sekä soittaessaan ja esittäessään eläintansseja.

Kilpailuhenkisyttä luokalla pystyimme näkemään paljon. Varsinkin pojilla kova kilpaileminen ilmeni pieninä riitoina ja erimielisyyksinä kuka voittikaan hirvenmetsästyspelin. Pelin ideahan tunnilla ei ollut kuin pitää oppilaita lämpiminä ja innostaa heitä eläinliikkeisiin. Kilpailuun emme sillä tähänneet. Jo projektin suunnitteluvaiheessa ennen varsinaisen toimintajakson alkua, luokan oma opettaja kertoi, että hänen luokkansa on viime lukuvuonna yhdistetty usean eri koulun lahjakkaista musikanteista yhdeksi luokaksi. Tämä aiheuttaa edelleen valtavaa keskinäistä kilpailua etenkin poikien välillä. Luokan oman opettajan mukaan luokan poikaoppilailla on valtava tarve näyttää kuinka hyviä ovat toisilleen ja tämä ilmenee suurena kilpailuhenkenä ja pieninä ylilyönteinä.

## 5.4 Taidon oppiminen

Taitojen oppimista käsiteltiin kolmen kysymyksen ja yhden toteamuksen perusteella. Toteamus *"opin jakson aikana jotain"* näyttäytyi tyttöjen ja poikien kannalta hyvin positiivisena. Molempien keskiarvot ovat noin 4,3. Toinen kysymys *"Kehityin liikunnallisissa taidoissa jakson aikana?"* oli myös positiivinen keskiarvojen ollessa tytöillä noin 4,2 ja pojilla tasan 4. Kolmas kysymys *"oliko jakson aikana toteutetut harjoitteet mukavia?"* näyttäytyi myös todella positiivisena. Keskiarvot ovat tytöillä ja pojilla noin 4,3. Tästä voidaan päätellä, että olemme käyttäneet ja luoneet mukavia harjoitteita, jotka edistävät ja käynnistävät oppimista.

Neljäs kysymys *"olivatko eläinliikkeet mukavia?"* ilmeni hieman heikompana kuin muut. Tyttöjen ja poikien keskiarvot eläinliikkeille ovat noin 3,5. Kaksi poikaa antoi arvosanaksi kaksi ja yksi tytöt antoi vastaavan arvosanan eläinliikkeille. Eläinliikkeiden tarkoitus oli kuitenkin olla juuri se motivoiva ja positiivisia mielikuvia herättävä osio pedagogiikassamme. Eräs tyttö on vastannut vapaasanaosiossa että: *"Lisäisin vähän enemmän kuria ja liikkeitä, esim. jääkarhu, tiikeri, koira"* sekä erään pojan vastaus: *"Jaksossa oli paljon mukavaa, kuten leikki missä potkittiin palloja eläiminä,*

*kuten haikara, orava... ” Vapaasanaosiossa vastaukset olivat eläinliikkeitä koskien pääsääntöisesti positiivisia, mutta muuten keskiarvo jäi yllättävän alhaiseksi.*

Taidon oppimista tarkastelimme ryhmähaastatteluissa lähinnä eläinliikkeistä sekä onnistumisen kokemuksia kysellen. Eläinliikkeet koettiin ryhmissä pääosin mukavina ja positiivisina. Ryhmässä 1 muutama oppilas epäili eläinliikkeitä aluksi, mutta totesi niiden olevan oikein mukavia jälkeinpäin. Myös eläinliikkeiden integrointi peleihin ja leikkein sai paljon positiivista palautetta. Ryhmä 2 tykkäsi pääosin eläinliikkeistä. Krokotiili- ja gorillaliikkeitä tosin pidettiin vaikeina, ehkä juuri siksi, että ne ovat raskaita fyysisesti. Eläinliikkeitä haastattelujen perusteella pidettiin pääosin hauskoina ja kivoina. Tutkimuksissakin on todettu, että positiiviset kokemukset ja mielikuvat edistävät oppimista.

Eläinliikkeet itsessään ryhmäläiset (3) kokivat sangen mieluuisina, mutta liikkeiden haastavuuden katsottiin useasti vaikuttavan sen mieluisuuteen. Yksi heistä totesi osuvasti kysyttäessä liikkeiden mukavuudesta “henkisesti joo, mutta fyysisesti ei”, minkä voidaan katsoa viittavan juuri mainittuun haastavuuteen. Toisaalta on hienoa, jos oppilaat näkivät kuormittavuuden kuitenkin henkisesti tyydyttävänä. Tällainen asenne edesauttaa taidon oppimista. Positiiviset kokemukset ja mielikuvat ovat oppimisen edellytys

Ryhmän 3 oppilaat totesivat lisäksi, että olisivat kaivanneet tarkempaa perehdytystä eri eläinliikkeisiin. Monille oppilaille jäi tunne, etteivät he osanneet kunnolla, eivätkä siksi nauttineet tunneista. Pätevyyden kokemuksia jäi siis jonkin verran saamatta. Ryhmä 4 oli yksimielinen siitä että eläinliikkeet ovat mukavia.

Taitojen oppimisesta ei liikunnanopettajalta kysytty haastatteluissa suoraan, sillä hänen mielipiteensä asiasta nousi esiin muiden kysymysten vastauksien yhteydessä. Katsoimme asian uudelleen kysymisen olevan siis tarpeetonta.

Liikunnanopettaja arveli oppilaiden liikunnallisten taitojen varmasti kehittyneen jakson aikana, mutta olisi kaivannut asialle myös hieman suurempaakin roolia. Ryhmätyöskentelytaitojen ja loogisen päättelyn kehittymisen hän nosti selvästi liikunnallisten taitojen edelle arvioidessa jakson antia oppilaille. Hänen mielestään asiaa voisi korjata kiinnittämällä mielikuvien ohella huomiota myös selkeisiin teknisiin seikkoihin.

*“[--]Ehkä siinä olis voinu vähän enemmän vielä voinu laittaa sillee, että “täytyy tehdä kuperkeikka”, vaikka, vaikka se olis sit jonkun etanan, taikka siilin temppu, mut mut et ois opastanu vähän semmosiin, tai sitten ihan jonkun kiepin, kaarihypyn,*

*rekille jonkun jutun, taikka semmosen et se, se oiskin vähän eri nimi, pesäriipunta renkailla ja se on kuitenkin se juttu mitä siinä tehdään, mut sille annetaanki sit joku eri nimi, taikka sillai, ni, ni ehkä semmosia juttuja olis voinu. Silloin siin olis niinku ripaus menty vielä lähemmäs ihan semmosta perinteistäkin telinevoimistelua, ja näin..[--]”*

Luokanopettajan näkemys taitojen oppimisesta jäi luonnollisesti liikuntatuntien ulkopuolelle. Hän mainitsi oppilaiden oppineen ja kehittyneen ryhmätyöskentelyssä, luovuudessa sekä esiintymisessä. Ryhmätyöskentelytaitoja opettaja tarkensi muiden huomioon ottamisella sekä muiden auttamista. Lisäksi hän mainitsi oppilaiden kokeneen ja oppineen omien ideoiden ja visioiden luopumisesta oman ryhmän vuoksi.

Taitojen oppimisen toteutumista on kenties vaikein sisällöistä arvioida. Luotettava arviointi sen osalta olisi vaatinut vielä syvällisempää perehtymistä oppilaiden taitotasoihin ennen jaksoa, jolloin olisimme voineet suunnitella selkeämmät tavoitteet teeman osalta. Toki selvää kehitystä esimerkiksi eläin- ja telinevoimisteluliikkeiden osalta oli havaittavissa. Lentopallotunnin harjoitteista, kuten sormilyönnistä on vaikea sanoa kehitystä yhden tunnin osalta. Toisaalta selkeämmällä tavoitteen asettelulla myös taitojen oppimista olisi kyetty arvioimaan paremmin.

Kuitenkin lyhyen jakson aikana taidonoppimista ei oikein pääse näkemään, joten päädyimme korostamaan muiden osa-alueiden merkitystä tässä tutkimuksessa. Pidemmällä tähtäimellä, kuten koko syyslukukauden mittaisella jaksolla tämä olisi ollut mahdollista ja merkittävästi hedelmällisempää. Kuitenkin koulun liikunnanopetuksessa taidot ovat suuresti mukana, kuten heittäminen ja hyppääminen. Pyrimme tulevaisuudessa omassa opetuksessamme painottamaan ja havainnoimaan näiden taitojen toteutumista.

## 6 Kuinka eläinpedagogiikka toimi?

Tässä luvussa käymme läpi jokaisen teoreettisen viitekehyksen osa-alueen kerrallaan ja tämän jälkeen tiivistämme eläinpedagogiikan toimimisen omaan lukuun 6.5. Tätä jakoa noudattamalla pystymme esittämään yksityiskohtaisemmin tutkimuksen tuottamaa tietoa eläinpedagogiikasta, sekä osa-alueiden mahdollisista kytköksistä toisiinsa.

### 6.1 Itsemääräämisteorian toteutuminen jakson aikana

Itsemääräämisteoriasta erottelemme omiin kappaleisiin autonomian, yhteisöllisyyden ja pätevyyden kokemukset. Näitä kolmea tarkastellaan ensin erillisinä osasina ja pyrimme tämän jälkeen löytämään yhteyksiä eri osa-alueiden välillä.

#### 6.1.1 Autonomian toteutuminen

Tulosten valossa autonomia vaikutti toteutuneen jakson aikana hyvin. Tätä tukevat oppilailla teetetyt lomakkeet ja haastattelut, opettajien haastattelut sekä omat havaintomme. Kuitenkin, lomakekyselyn autonomiaa koskevan kohdan keskiarvo oli vain 3,8. Tämän ajattelemme johtuvan ainakin osittain ryhmä 4:n ”huonoista kokemuksista” aiheesta. Edellä mainitun ryhmän huonot kokemukset saattoivat johtua jäsenten ryhmätyöskentelytaidoista tai jopa siitä, että oppilasjohtoiset työskentelytavat eivät yksinkertaisesti sovi kaikille. Ehkä jotkut oppilaat vaativat enemmän aikaa näiden työskentelytaitojen omaksumiseen tai hyväksymiseen.

Yleisesti autonomian toteutuminen liittyi suuresti ryhmätöiden tekemiseen, sillä oppilaat päättivät ryhmänä minkälaisia temppuratoja ja musiikkiesityksiä he tekevät. Selvästi oli nähtävissä, että jotkut oppilaat eivät olleet vielä interventiovaiheen alussa valmiita kantamaan tätä vastuuta. Loppua kohdenhan ryhmä 4:nkin näkemykset autonomian toteutumisesta olivat huomattavasti positiivisempia ja alun ongelmat saattavat hyvinkin olla selitettävissä heille epätavallisella oppimisasetelmalla. Koulumaailma saattaa tarvita tällaista harjoitusta lisää. Tutkimuksemme mukaan

oppilasjohtoinen toiminta näyttää tuottavan autonomian kokemuksia. (ks. Niemiec & Ryan 2009, 139.)

Jos ryhmä olisi ollut tutkijoille entuudestaan tuttu, olisi kenties ollut mahdollista luoda vieläkin hedelmällisemmät olosuhteet autonomian kokemusten syntymiselle. Ryhmät muodostettiin ensimmäisen kahden projektiviikon aikana, emmekä vielä siinä vaiheessa tunteneet oppilaita ja heidän keskinäisiä vuorovaikutussuhteitaan kovin tarkasti. Tarkemmalla perehtymisellä olisi kenties kyetty luomaan neljä tasavahvaa ryhmää, joissa jokaisella olisi ollut paremmat mahdollisuudet autonomian kokemuksiin.

### 6.1.2 Yhteisöllisyyden toteutuminen

Kuten autonomian kokemisessa, myös yhteisöllisyyden kokemisessa oli eroja ryhmien välillä. Ryhmätyöskentelyssä ryhmä 3:lla ja ryhmä 4:lla oli ollut vaikeuksia. Ryhmä 3:n tapauksessa oppilaat arvelivat hankaluuksien johtuneen heille epäselvästä tavoitteen asettelusta ryhmätehtävissä. Arvio pitäneen paikkansa, sillä tutkijaopettajien ohjauksen avulla tilanne parani niin oppilaiden kuin opettajienkin mielestä. Ryhmä 4:n ongelmat eivät sen sijaan olleet yhtä helposti ratkaistavissa. Haastattelujen ja keskustelujen puitteissa ei päästy selville, miksi ryhmässä työskentely oli tälle ryhmälle vaikeaa. Jakson aikana tilanteeseen pyrittiin vaikuttamaan monta kertaa, mutta ainoastaan kahdella viimeisellä viikolla ryhmän työskentely toimi kiitettävästi. Ryhmässä ”häiriköiksi” koetut oppilaat vaativat opettajan ohjaamista myös ryhmätoimintatilanteiden ulkopuolella ja olisivat siten olleet helppoja mieltää yksinkertaisesti hankaliksi oppilaiksi, mutta toisaalta monet yhtä vilkkaat tai jopa vilkkaammat oppilaat suoriutuivat muissa ryhmissä hyvin. On siis mahdollista, että tässä ryhmässä kemiat eivät yksinkertaisesti olleet parhaat mahdolliset.

Luokanopettajan mielestä jakson kenties suurin anti oli juuri luokan yhteisöllisyyden kehittämisessä. Tässä tukevat myös jakson aikana tehdyt havainnot. Tämä oli myös luokanopettajan yksi suurimmista syistä lähteä mukaan projektiimme.

### 6.1.3 Pätevyyden kokemusten toteutuminen

Oppilaiden, opettajien sekä tutkijoiden vastausten perusteella, voidaan sanoa, että oppilaat saivat pätevyyden kokemuksia jakson aikana. Hyvänä esimerkkinä tästä on oppilaiden antama varsin korkea keskiarvo 4,4 kysymykseen ”sain onnistumisen kokemuksia.” Ryhminä työstetyt temppuradat ja

musiikkiesitykset nousivat oppilaiden vastauksissa esiin keskustellessa onnistumisen kokemuksista jakson aikana. Myös liikunnanopettaja arveli oppilaiden saavuttaneen pätevyyden kokemuksia erityisesti juuri näiden harjoitusten yhteydessä. Selvästi suurin osa oppilaista nautti hetkestä, jolloin he pääsivät johtamaan ja opettamaan vertaisiaan. Tätä tukevat tutkijoiden havainnot ja arvioinnit. Myös lentopallosta pidettiin. Eläinliikkeet sen sijaan eivät juurikaan nousseet esiin pätevyyden kokemusten yhteydessä. Haastatteluissa ne tuotiin esiin positiivisessa valossa, mutta lomakekyselyn vastauksissa niiden keskiarvo jäi tasolle noin 3,6. Ne nähtiin lähinnä haastavina.

Tutkijoina voimme todeta tulosten valossa, että itsemääräämisteorian osa-alueet kulkevat paljolti käsi kädessä. Oppilaat saivat pätevyyden kokemuksia paljon ryhmätöitä tehdessä ja yhdessä toimisessa, joten voidaan sanoa, että nämä jakson pätevyydenkokemukset ovat yhteydessä yhteisöllisyyden kokemuksiin. Tähän taas vaikuttavat autonomian kokemukset. Oppilaat saivat ryhmässä päättää millaisen temppuradan tai musiikkiesityksen he tekevät, ja saavat tästä pätevyyden kokemuksia. Toki osalla ryhmistä oli vaikeuksia ryhmätöiden tekemisessä ja jäsenten välisessä kemiassa, mutta suurimmalla osalla itsemääräämisteorian osa-alueet vaikuttivat toisiinsa positiivisella tavalla ja loivat kehämäisen jatkumon. Myös liikunnanopettaja sanoi haastattelussa, että mukavuus tunneilla oli itsemääräämisteorian osa-alueiden toteutumisen ansiota. Tämä oli yksi jaksolle asetetuista tavoitteista. (Ryan & Deci 2000, 55–56).

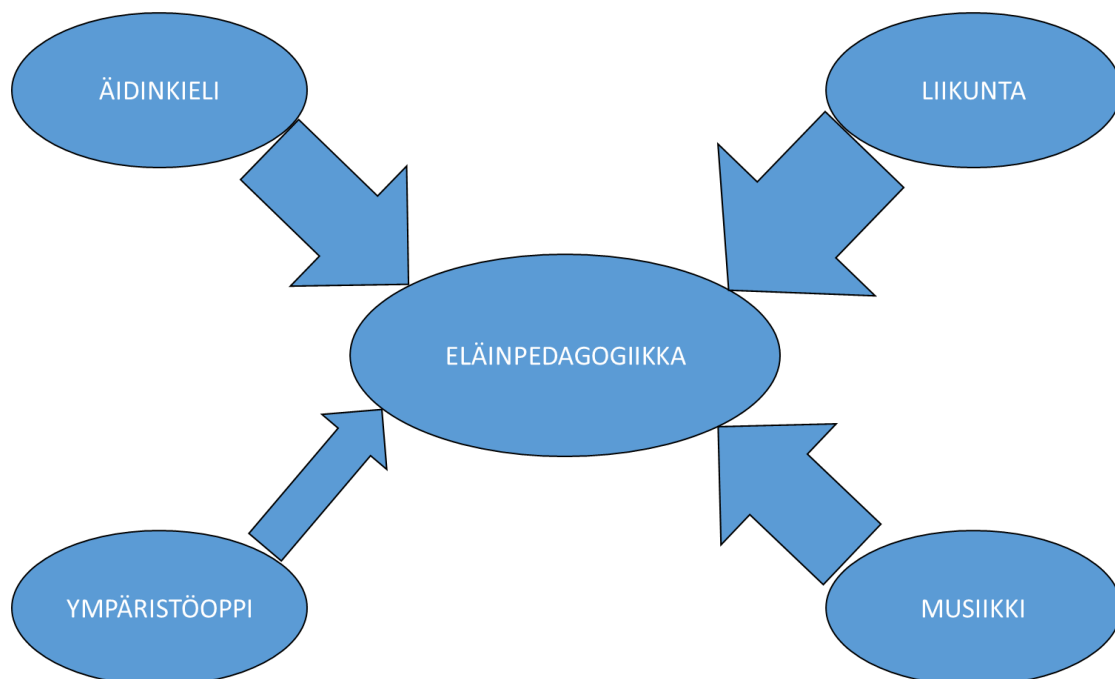
## 6.2 Oppiaineiden integrointi

Jakson aikana toteutettu oppiaineiden integrointi onnistui aineiston perusteella hyvin. Oppilailla lomakevastauksissa korostui korkeat keskiarvot integroinnin positiivisuudesta sekä haastatteluissa onnistuneet kokemukset äidinkielen, musiikin ja liikunnan yhdistämisestä keskenään. Ympäristöoppi jäi kuitenkin oppiaineena hieman irralliseksi opettajien, osan oppilaiden sekä tutkijoiden mielestä. Vain muutama oppilas antoi integroinnille huonon arvosanan, joten joltain osin tässä myös onnistuttiin hyvin.

Oppiaineiden integrointi vaikutti innostavan oppilaita. Äidinkielen ja liikunnan integrointi oli myös luokanopettajan mielestä uutta ja kokeilevaa. Tällainen musiikkiluokka, joka oli tottunut tähän, ei tästä hämmentynyt vaan pikemminkin sai lisää energiaa. Innostus saattoi johtua myös siitä, että oppilaiden vastauksista päätellen oppitunnit poikkesivat paljon heidän normaaleista tunteistaan. Yksi oppilas vastasi myös haastattelussa, että oppiaineiden integrointi voi auttaa jotain henkilöä pitämään normaalisti vihaamastaan oppiaineesta, jos tähän integroidaan hänen suosikkinsa. Täytyy kuitenkin

muistaa, että vaarana on myös kääntöpuoli, vihaaman oppiaineen lisääminen suosikkiaiheeseen saattaa myös pilata yksilön motivaation.

Oppiaineen integroinnin puolesta, oppilaat toivoivat useampaa oppiaineen liittämistä eläinpedagogiikkaan. Muutama oppilas toivoi kuvataiteen integraatiota mukaan. Kenties onnistuimme herättämään heissä luovuutta lisää. Mysteeriksi jäi, mitä heillä oli mielessä lisätä kuvataiteen kautta projektiimme.



**Kuva 1.** Oppiaineiden integraation toteutuminen

Tällä kuvalla pyrimme havainnollistamaan integraation toteutumista jakson aikana. Kuva noudattelee Collanuksen (2009) mallia monitieteisestä integraatiosta. Nuolen paksuus kuvaa kunkin oppiaineen integraation toteutumisen vahvuutta, eli roolin suuruutta kokonaisuudessa. Liikunta oli suunnitellusti vahvin yksittäisistä oppiaineista musiikin ja äidinkielen roolin näyttäytyessä yhtä vahvoina. Suunniteltua pienempään rooliin jäi ympäristöoppi, jonka niin oppilaat kuin opettajatkin kokivat jääneen hieman irralliseksi. Tätä kuvaamme kaikista kapeimmalla nuolella. Ympäristöopin osalta jäätiinkin kenties monitieteisen integraation riskien vangiksi, eikä ainakaan osalle oppilaista käynyt selväksi sen rooli tutkimuksen kokonaisuudessa (Collanus 2009, 3).

## 6.3 Motivaatioilmasto

Tutkimuksen aineiston perusteella luokan oppilailla oli mukavaa projektimme aikana, tämä näkyi selvästi lomakkeen korkeilla keskiarvoilla ja tyytyväisillä vastauksilla haastatteluissa. Opettajien mielestä oppilaat tulivat ja myös poistuivat opetustilasta hyvillä mielin ja innoissaan. Vaikka tunneilla oli mukavaa ja oppilaat viihtyivät, oli kilpailuhenkisyys jatkuvasti läsnä aineiston perusteella. Joten eläinpedagogiikka ei kyennyt tätä aivan kitkemään. Kuitenkin oppilaat kokivat kilpailuhenkisyyden paikoitellen hyödylliseksi. He katsoivat esimerkiksi kilpailuhenkisyyden saavan heidät yrittämään kovemmin tunneilla. Onkin mahdollista, että tässä yhteydessä oppilaiden kilpailu- ja tehtäväorientoitumisen välinen suhde oli riittävän tasapainoinen kilpailun korostumisesta huolimatta. Koska luokan keskimääräinen osaamistaso oli korkea ja onnistumisen kokemuksia pääsi syntymään, tästä ei koitunut ylitsepääsemätöntä haittaa (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 162–163). Liikunnanopettajan mielestä tunneilla viihtyminen oli suoraa seurausta itsemääräämisteorian osa-alueiden toteutumisesta. Eli, jos autonomia, yhteisöllisyys ja pätevyyden kokemukset toteutuvat, oppilaat viihtyvät ja heillä on myös mukavaa, eikä pienellä kilpailuhenkisyydellä näytä olevan tähän vaikutusta.

Toisaalta onnistunut oppiaineiden integrointi sekä oppilaita innostavat ja motivoivat harjoitteet tuntuvat vaikuttavan positiivisella tavalla oppilaiden motivaatioon. Temppuratoja mainitessa, oppilaille ei tarvinnut sanoa kuin että: ”suunnittele oma tarina ja siihen liittyvä temppurata”, ja näin koko luokka oli innoissaan.

## 6.4 Taidon oppiminen

Vaikka oppilaat arvioivatkin jakson aikana oppineensa uutta ja kehittyneensä liikunnallisissa taidoissa, luisui liikuntapainotteisen tutkimuksemme suurin anti kenties toisen sektorin puolelle. Sosiaalisten taitojen kehittyminen nousee väistämättä esiin tarkastellessa opettajien vastauksia. Ryhmätyötaidot, muiden huomioon ottaminen, toisten auttaminen, esiintyminen, looginen päättelykyky ja luovuus olivat taitoja joita opettajat mainitsivat selvästi ilmenevän interventiojakson tunneilla. Oppilaiden vastauksissa nousi esiin suuresti vertaisopettaminen. Siinä oppilaat onnistuivat hyvin myös tutkijoiden ja opettajien sekä heidän omasta mielestään.

Kuitenkin, kuten liikunnanopettajakin sanoi, hän olisi toivonut isompaa osaa liikunnallisten taitojen opettelulle. Liikuntataidot jäivät viiden viikon jaksossa hieman taka-alalle. Tutkimuksen suurin



painotus oli kuitenkin liikunnanopettamisessa. Taitojen oppiminen ei kuitenkaan ole aina näkyvää toimintaa yksilön liikkeinä ja oppiminen prosessina on monimutkainen. Tästä syystä on myös vaikeaa arvioida sen toteutumista lyhyen jakson aikana. Toisaalta taas liikuntataitojen oppiminen taidon oppimisen alkuvaiheessa on nopeaa ja motivoivaa, ja varsinkin, jos oppiminen alkaa positiivisista kokemuksista. (Jaakkola 2010, 17–18, 103–108.) Oppilaiden keskiarvo oli vieläpä korkea 4,3 kysymykseen ”oliko jakson aikana toteutetut harjoitteet mukavia”. Vaikuttaa, että onnistuimme luomaan harjoitteita, jotka antoivat positiivisia mielikuvia ja kokemuksia jotta taitojen oppiminen voi alkaa.

Tarkemmin ajateltuna olisimme voineet valita muutaman liikunnallisen taidon, esimerkiksi kärrynpyörän, jota olisimme kuljettaneet koko jakson ajan eläinliikkeenä nimettynä oravan tuuletukseksi. Tällaisenaan olisimme voineet saada paremmin näkyville ainakin yhden liikuntataidon oppimista. Toisaalta eläinpedagogiikkamme ensimmäinen tavoite lasten liikkumista ajatellen oli juuri positiivisten kokemusten kautta saada kaikki liikkumaan ja jatkamaan liikuntaa koulun ulkopuolelle. Kun eläinpedagogiikkaa käyttää ympärivuotisesti liikunnan opetuksessa, tulee tiettyjen taitojen oppiminen ja opettaminen automaattisesti mukaan aivan kuten peruskoulun opetussuunnitelmakin vaatii.

## 6.5 Yhteenveto eläinpedagogiikan näkemyksistä

Eläinpedagogiikan voidaan katsoa toimineen hyvin omana pedagogiikkanaan. Sen osa-alueet toimivat hyvin vuorovaikutuksessa keskenään sekä oppilaat motivoituivat paljon pedagogiikkamme oppitunneista. Tämä näkyi muun muassa hyvin suoritetuista musiikkiesityksestä sekä tempuradasta. Voidaan myös ajatella, että eläinpedagogiikan osa-alueiden hyvä keskinäinen vuorovaikutus toimi hyvin ja se heijastui innostaviin tehtäviin ja motivoineisiin oppilaisiin. Tiivistettynä voidaan todeta, että oppilaslähtöinen liikunnanopetus eläinpedagogiikan kautta toteutettuna kykeni tässä yhteydessä tarjoamaan autonomian, yhteisöllisyyden ja pätevyyden kokemuksia. Esimerkiksi riehumiseen taipuvat ja kurinpidollisia toimenpiteitä vaativat oppilaat kykenevät sitoutumaan itsemääräämisteorian pohjalta suunniteltuun opetukseen ja myös viihtyvät tunneilla aikaisempaa paremmin. Tutkimus osoittaa tässä yhteydessä myös, että oikein suunniteltuna teoreettiset opit eivät jää vain paperille, vaan ovat vahvasti näkyvissä käytännössä. Erityisesti peruskoulua pidetään paikkana, jossa opettajat määräävät ja oppilaat tottelevat voimatta itse vaikuttaa juurikaan tapahtumien kulkuun muuten kuin häiriökäyttäytymisen kautta. Interventiojaksomme kuitenkin

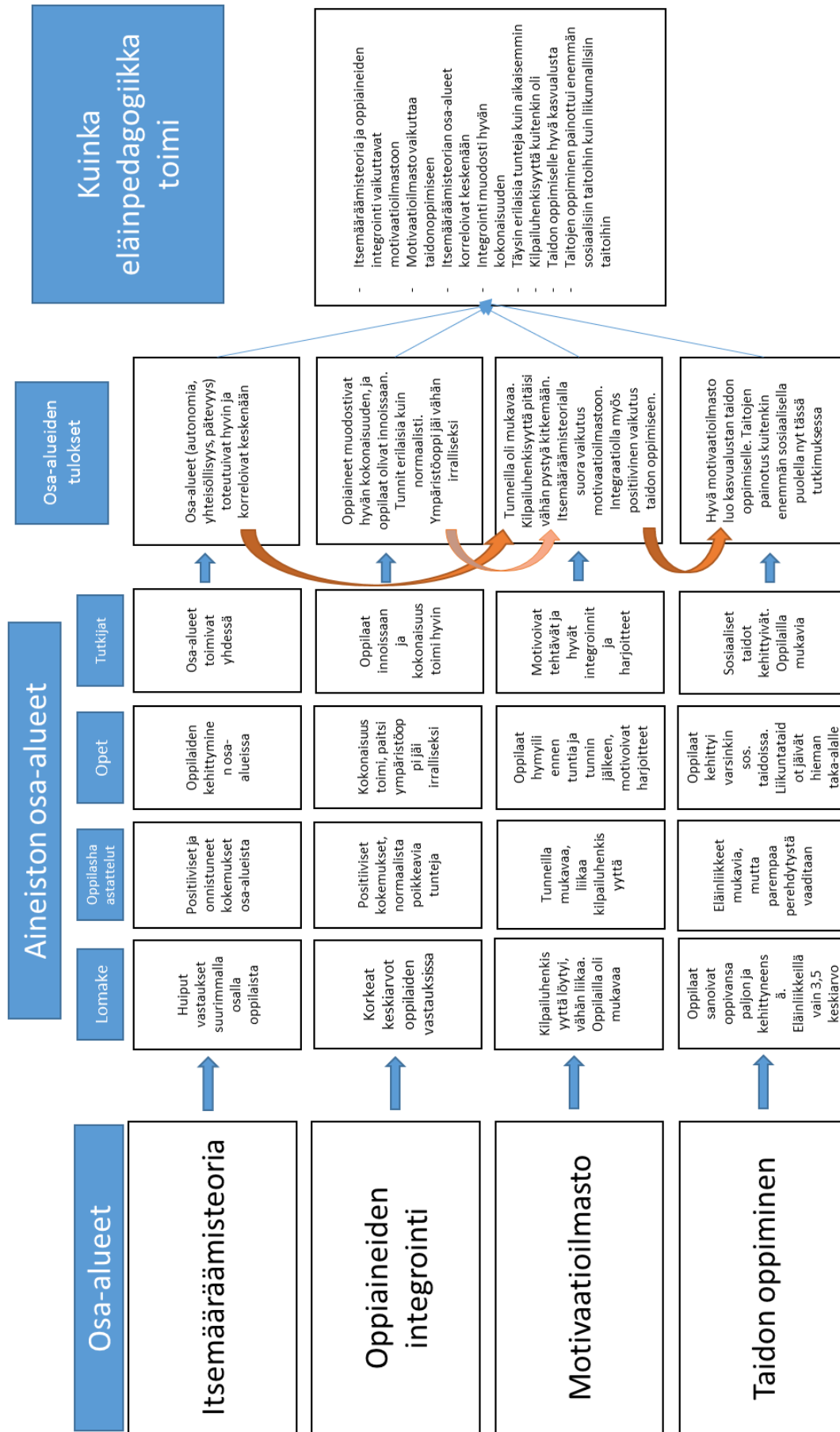
todisti, että oppilaan autonomia ja nykyaikainen koulunkäynti eivät välttämättä poissulje, vaan nimenomaan vahvistavat toisiaan.

Tarkemmin eriteltynä eläinpedagogiikan osa-alueiden keskinäinen hyvä vuorovaikutus näyttäytyi seuraavanlaisesti. Ensinnäkin itsemääräämisteorian kolme osa-aluetta toimivat hyvin keskenään ruokkien toinen toistaan. Oppilaat saivat pätevyyskokemuksia jakson aikana juuri ryhmätöitä tehdessään. Ryhmätehtävien valmistusprosessi tarjosi oppilaille paljon mahdollisuuksia kokea autonomiaa. Oppilaat saivat suunnitella ryhmässä oman näköisen tehtävän ja kokea siinä onnistuvansa. Tällä oli suora vaikutus motivaatioilmastoon.

Oppiaineiden keskinen integrointi toimi pedagogiikassamme myös hyvin. Pystyimme luomaan oppiaineiden kesken hyvän kokonaisuuden ja vieläpä erilaisia tunteja joihin oppilaat olivat tottuneet. Eli integrointimetodimme avulla pystyimme tarjoamaan oppilaille positiivisia harjoitteita. Itsemääräämisteorialla ja oppiaineiden integroimisella on näin suora vaikutus projektimme motivaatioilmastoon. Oppilailla oli pääsääntöisesti mukavaa tunteilla, he olivat motivoituneita ja loivat uutta.

Tällaiset edellä mainitut lähtökohdat ovat paras alusta taitojen oppimiselle. Tutkimuksessa taitojen oppiminen painottui liikunnallisten taitojen sijaan sosiaalisten taitojen kuten ryhmässä toimimiseen, vertaisopettamiseen, omista ideoista luopumiseen ryhmässä, esiintymiseen ja luovuuteen. Voidaan siis sanoa, että eläinpedagogiikka toteutti liikuntakasvatuksen yhtä tavoitetta: liikunnan avulla kasvattamista (ks. Laakso 2007, 21–22). Toki opettelimme myös liikunnallisiakin taitoja tunteilla, mutta tunnit erosivat toisistaan sen verran, että emme vaikka lentopallon sormilyönti tai kärrynpyörä -teemaa kuljettaneet tunnista toiseen. Tämän olisi voinut paremmalla suunnittelulla myös toteuttaa viiden viikon jaksossa.

Seuraavan sivun taulukkoon olemme tiivistäneet kuinka tutkimuksemme oikein toimi. Erittelemme taulukossa, kuten aiemminkin olemme tehneet, eläinpedagogiikan jokaisen osa-alueemme tutkimusaineistokohtaisesti, ja päädymme siihen kuinka eläinpedagogiikkamme oikein toimi. Ruskeat kaariviivat hahmottavat sitä yhteyttä, jota pedagogiikkamme osa-alueilla on keskenään.



Emme pidä tutkimuksemme tuloksia niinkään yleistettävänä, vaan siirrettävänä. Tällä tarkoitamme, että eläinpedagogiikka on siirrettävissä muihinkin koululuokkiin ja ryhmiin, mutta vaihtuvat subjektit voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tästä syystä tulosten yleistäminen ei olisi oikea termi. Hautaviita (2012) on tehnyt väitöskirjan, jossa hän lähestyy 6–9-vuotiaiden koululaisten mediakasvatusta toimintatutkimuksen tyyliin. Tutkimus oli hyvin samanlainen kuin meidänkin ja molemmilla tutkittavien määrä oli pieni. Hautaviita kehitti oman tavan opettaa mediakasvatusta koulussa sekä käytti useaa tapaa kerätä aineisto lapsilta. Juuri näin kuin mekin olemme omassa tutkimuksessa tehneet. Tosin erona Hautaviidan tutkimus eteni tutkivana opettajuutena koko kouluvuoden ajan ja hän tunsu oppilaat. Näistä syistä hän ajattelee tutkimuksen olevan yleistettävissä, jos puitteet uudessa ympäristössä olisivat täsmälleen samanlaiset kuin hänellä oli. (Hautaviita 2012, 213–214, 218.)

Hautaviidan tutkimus oli hyvin opettajajohtoista, toisin kuin eläinpedagogiikassa pyrimme nojaamaan enemmän oppilasjohtoiseen toimintaan. Eläinpedagogiikalle on tyypillistä, että oppilas on subjekti tutkimuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheessa. Juurikin tästä syystä eläinpedagogiikka ei olisi yleistettävissä vaikka puitteet muualla olisivat samanlaiset, vaan pikemminkin siirrettävissä muihin ympäristöihin. Aivan kuten tuloksissamme näkyy, oppilasjohtoinen toiminta ei ollut mieluista tai helppoa kaikille tutkimuksemme osallistuville oppilaille. Jollekin ryhmälle tämä voisi olla yhtä vaikeaa.

## 7 Pohdintaa tutkimuksen tutkimus- ja kehittämistehtävän osalta

Katsoimme selkeäksi arvioida erikseen tutkimuksemme tutkimus- ja kehittämistehtävän toteutumista. Koska kehittämistehtävän arviointi ja pohdinta pohjautuu tutkimustehtävän johtopäätöksistä, katsoimme johdonmukaiseksi esittää ne myös edellä mainitussa järjestyksessä.

Yleisenä huomiona voidaan sanoa, että tutkimus antoi vahvaa näyttöä neljäsluokkalaisten kyvyistä ja mahdollisuuksista suunnitella, toteuttaa ja vertaisopettaa toisiaan mielekkäillä tavoilla. Onkin todella syytä pohtia kuinka suurta roolia vertaisopettamiselle voidaan kaavailla perusopetuksen parissa. Vaikka tässä tutkimuksissa oppilaiden suurimmat tuotokset olivat nähtävillä liikuntatunneilla, tutkimusta ohjaava ideologia on valjastettavissa myös laajempaan käyttöön.

### 7.1 Miten eläinpedagogiikka koettiin koulussa?

Aineistomme analyysin perusteella voidaan sanoa, että eläinpedagogiikka koettiin pääpiirteittäin positiivisessa valossa toimintajaksomme aikana. Yhteistyöluokan valintaprosessin yhteydessä meille kerrottiin, että luokka jota olimme valitsemassa, ei ehkä olisi paras mahdollinen tähän tutkimukseen. Tätä perusteltiin sillä, että vaikka taitoa ja osaamista oppilailla löytyikin, olivat he myös erittäin energisiä ja tarvitsivat opettajan jatkuvaa huomiota työskennellessään. Luokkaa opettavat opettajat arvelivat, että oppilailla voisi olla suuria haasteita opetellessa kantamaan vastuuta jakson tehtävissä. Haastatteluissa liikunnanopettaja sanoikin, että jollain muulla porukalla projekti olisi todennäköisesti onnistunut huomattavasti helpommin ja olisi kenties päästy vielä hienompiin tuloksiin.

Pedagogiikkamme ei tässä tapauksessa, jossa opetettavana luokkana oli villi, mutta lahjakas musiikkiluokka, pystynyt kitkemään täysin riehumista tai kilpailuhenkisyyttä pois. Tärkeää onkin pohtia, minkä verran jakson levottomuuksista/haasteista on sysättävissä pedagogiikkamme niskoille ja mikä määrä oli ainoastaan luonnollista. Pidämme selvänä, että näin suuret muutokset oppijan

roolissa aiheuttavat väistämättä epävarmuutta tämän ikäisissä lapsissa ja vielä kehittyvien itsesäätelytaitojen johdosta saattaa tämä ilmetä levottomuuksina. Kuten jo aikaisemmin esitimme, on toki myös mahdollista että eri ryhmäjaot olisivat voineet vaikuttaa suuresti työskentelyvaiheiden hankaluuksiin.

Toisaalta pedagogiikka ei itsessään ilman oikeanlaista sosiaalista kontaktia saa lapsissa aikaan rauhoittumista tai edes innostumista, vaan opettajan on omalla innostumisellaan ja esimerkillään saatava oppilaat innostumaan tai rauhoittumaan. Tutkimuksemme yhteydessä pyrimme innostamaan oppilaita omalla esimerkillämme.

## 7.2 Mitä kehitettävää eläinpedagogikassa jäi jakson perusteella

Tutkimuksemme osoitti, että eläinpedagogiikka kykeni toimintajakson aikana täyttämään monet sille asetetuista tavoitteista. Kuitenkin konkreettisten liikkumistaitojen kehittymisen, ympäristöopin integraation kilpailuhenkisyys osalta jäi myös kehitettävää. Pohdittavaksi jää, miten olisimme voineet luoda jakson, jolla myös nämä osa-alueet olisi kyetty täyttämään paremmin. Liikunnanopettajan haastattelussa nousi esiin, että vaikka eläinliikkeitä oli paljon mukana, emme missään vaiheessa uhranneet juurikaan aikaa niiden keskitetylle harjauttamiselle. Luodaksemme pohjaa taitojen kehittymiselle olisi meidän tutkijoina ollut tärkeää valita myös taitojen osalta jaksolle selkeät teemat, jotka olisivat kulkeneet mukana liikuntatunnilta toiselle. Voimistelun osalta esimerkiksi kärrynpyörää ja sitä tukevia harjoitteita olisi voitu sisällyttää helposti jokaiseen oppituntiin. Jakson pituudesta huolimatta toistoja olisi viikkojen aikana kertynyt sen verran, että myös ulkoisesti havaittavaa kehitystä olisi voinut tapahtua. Esimerkiksi Jackie Goodway (2006, 215, 229) on tehnyt monesta koulussa opetettavasta perusliikkeestä, kuten heittäminen ja hyppääminen todella yksityiskohtaisen mittarin, jota noudattamalla pystyttäisiin arvioimaan oppilaan taso, mitä virheitä hän tekee ja mitä pitäisi vielä parantaa.

Toisaalta eläinpedagogiikka tällaisenaan, jossa taitojen oppiminen ei ole niin vahvasti esillä, on yksi näkökulma lähestyä koululiikuntaa. Kuten jo tuloksissa totesimme, eläinpedagogiikka luo tällaisenaan otollisen kasvualustan taitojen oppimiselle. Kysymys onkin, että onko taitojen oppimisen laajemmalla arvioinnilla osana eläinpedagogiikkaa esimerkiksi Goodwayn tyyllä, negatiivista vai positiivista vaikutusta motivaatioilmastoon. Kuten tiedetään, taitojen oppiminen vie aikaa, ja tällaisen mittarin mukaan ottaminen vaatii pitkiä havaintojaksoja opettajilta. Kestoksi voitaisiin ottaa jopa syys- tai kevätlukukausi. Taitojen oppiminen ja niiden arviointi sekä motivaatioilmasto, voidaan

nähdä erillisinä tai vastakkaisina näkökulmina lähestyä koululiikuntaa, mutta parhaimmillaan ne voidaan sulauttaa yhteen. Tällä pystyttäisiin oppilaita kasvattamaan tehokkaammin liikunnalliseen elämäntapaan.

Ympäristöopin asemaa kokonaisuudessa olisi voitu parantaa ottamalla aineen oppitunneilla tuotetut materiaalit mukaan myös muiden oppituntien sisältöihin, mm. temppuratojen työstöprosessiin. Esimerkiksi yhteisestä käsitekartasta ja ryhmissä valmistetuista lajien esiintymiskartoista olisi voitu ammentaa ideoita ryhmien tuottamiin tanssiesityksiin sekä temppuratoihin. Tämä oli alkuperäinen tarkoituksemme. Toisaalta, jakson aikana emme halunneet rajoittaa oppilaiden luovuutta liikaa ja myönnyimme heidän toiveisiinsa hakea ideoita ympäristöopin tuntien teemojen ulkopuolelta. Vastakkain asettelussa olivat siis ikään kuin autonomian kokemukset ja integraation toteutuminen. Katsoimme ensimmäisen olevan tärkeämpi teema tutkimuksemme kannalta ja arvelimme sen olevan keskeisempi myös oppilaiden sisäisen motivaation syttymisen ja säilymisen kannalta (Ryan & Deci 2000, 55–56). Vaihtoehtoisesti olisi ollut mahdollista irtautua enemmän monitieteisen integraation ohjaamasta opiskelusta kohti tiedon alojen välistä ja ongelmälähtöistä integraatiota ja luopua yksittäisten oppiaineiden ”omista” tunteista. Nyt ympäristöopin voidaan katsoa kärsineen juuri melko selkeän oppiaine- tai oppituntijaon takia, joka jätti oppilaille ja luokan opettajille tunteen sen irrallisesta asemasta jaksossa. (ks. Collanus 2009, 2–3; Mikkeli & Pakkavirta 2009, 144).

Hautaviita (2012) pitää mediakasvatusta väitöskirjassaan etuna sitä, että hän tunsikin oman ryhmänsä ennen tutkimusta sekä pystyi tutkimaan oppilaita mediakasvatuksen parissa koko kouluvuoden ajan. Haluammekin pohtia, että onko meidän tutkimuksemme tappio siinä, että käytimme viisi viikkoa meille ennestään tuntemattomien oppilaiden kanssa. Ainakin tuntemattomille oppilaille opettaessa, siihen ei sisälly ennakoluuloja, joita tuttujen oppilaiden opettamisessa on automaattisesti. Tosin hyvä toimintatutkija pääsee tästä eroon kriittisen reflektion avulla. Hyvin toteutetun pidemmän jakson aikana, myös oppilaat näkevät oman kehittymisensä, joka automaattisesti ruokkii oppilaiden motivaatiota. Emme näe kuitenkaan lyhyttä interventiota tutkimuksessa tappiona, vaan pikemminkin kehityskohteena. Jo tällaisena viiden viikon jaksena, pystyimme saamaan merkittäviä tuloksia ja jää nähtäväksi millaisena eläinpedagogiikka toteutuisi koko lukukauden mittaisena jaksena.

Koemme tärkeäksi että, tämä tutkimus ja siihen liittyvä toimintavaihe eivät jäisi vain yksittäiseksi kokeiluksi. Tavoitteenamme onkin jatkaa eläinpedagogiikan kehittämistyötä myös tulevaisuudessa. Pro gradu -tutkielmamme yhteydessä saatu merkittävä pintakosketus aiheeseen antaa loistavat eväät kehitystyöhön ja nyt lähitulevaisuudessa siirtyessämme työelämään myös mahdollisuutemme

pitkäaikaisempaan tutkimustyöhön kasvavat huomattavasti. Koulussa työskennellessä tutkimuksemme menetelmiä ja harjoituksia on helppo kokeilla myös useampien luokkien kanssa. Tutkijoista esimerkiksi McNiff ja Whitehead ovat vahvasti sitä mieltä, että juuri tutkivan otteen tulisi olla opettajan työn keskeisimpiä piirteitä.

Tulevaisuudessa tarkoituksena on testata pedagogiikkaamme omassa opetuksessamme, haastatella lapsia aivan kuin teimme jo tässäkin tutkimuksessa sekä raportoida eteenpäin. Mahdollisuudet ovat oikeastaan rajattomat. Voimme alkaa tehdä pitkittäistutkimusta yhden luokan kanssa kuuden vuoden ajan. Pystymme tekemään myös saman projektin liikunnanopettajina koulun jokaiselle luokalle. Tällainen projekti voi antaa kasvot koko koululle ja tätä kautta koulu voi markkinoida itseään liikuntapainotteisena kouluna, joka elää tutkimuksellisesti aallon harjalla tai omaa upeaa itsenäistä tietään.

Haluaisimmekin kannustaa opiskelijoita tekemään pro gradu -töitään rohkeasti myös tällä tavoin, esimerkiksi toimintatutkimuksena. Näin mahdollistetaan samaan aikaan opetusmateriaalin valmistaminen, oman opetuksen kehittyminen, sekä hyödynnetään myös yliopistopohjaisen luokanopettajakoulutuksen tieteellisen näkökulman tarjoamia mahdollisuuksia tutkimisen muodossa. Vaikka osa luokanopettajan koulutuksen saaneista kouluttautuu myös tutkijoiksi, ei tätä yliopistopohjaisen koulutuksen suomaa voimavaraa osata vielä täysin hyödyntää luokanopettajan kenttätötehtävissä. Tällainen tutkimusmateriaali, jonka tutkiva opettajuus voi tuoda koulumaailmasta, voi kasvaa myös väitöskirjaksi asti. McNiffin ja Whiteheadin (2005, 1–2) pääajatuksenahan oli juuri se, että opettaja on paras arvioimaan ja kehittämään omaa työtään. Tämä kehittäisi kasvatustieteitä tieteenalana voimakkaasti. Luokanopettajankoulutus on todella suosittu hakukohde ja sen suosio ja arvostus yliopistomaailmassa voisi kasvaa entisestään.

Yksi tutkimuksemme tavoitteista oli luoda myös uutta, konkreettista sekä käyttökelpoista opetusmateriaalia. Tulosten valossa esitämme, että tämä tavoite toteutui. Eläinpedagogiikka onnistui opettamaan oppilaille opetussuunnitelmankin painottamia fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. Opetussuunnitelma painottaa positiivisia kokemuksia liikuntatunneista sekä fyysistä aktiivisuutta ja yhdessä tekemistä. Tutkimus vastaa siis nykyisiin opetussuunnitelman perusteisiin. (Opetussuunnitelma 2014 157–158) Tavoitteena on myös vastata vuonna 2016 tulevaan opetussuunnitelmaan. Toki yksittäisissä oppitunneissa ilmeni runsaasti kehittämisen kohteita, mutta suuri osa jakson aikana käytetyistä harjoituksista on suoraan sellaisenaan käytettävissä. Tätä mieltä olivat myös tutkimukseen osallistuneet opettajat. Liikunnanopettaja mainitsikin, että aikoo hyödyntää



ainakin muutamaa jakson aikana esiintynyttä harjoitusta omassa opetuksessaan. Vaikka liikuntataitojen kehittymisen osalta tavoitteisiin ei täysin päästykään, niiden liittäminen eläinpedagogiikkaa noudattelevaan opetukseen vaatii ainoastaan parempaa suunnittelua. Myös tämän liikunnanopettaja allekirjoitti.

Tutkimuksen raportin loppuvaiheessa teimme merkittävän löydön yliopistomme didaktikon vihjeen perusteella. Kävi ilmi, että Australiassa kehitetty CDG-menetelmä (Creating and Developing Games) pyrkii kehittämään liikunnanopetusta lähes samoilla periaatteilla kuin kehittämämme eläinpedagogiikka. Suomessa pioneerityötä CDG-menetelmästä ovat tehneet Jyväskylän Keski-Palokan koulun opettajat Jon Salminen sekä Samuli Pentinniemi. Heidän työtään ovat tutkineet Jyväskylän yliopistossa julkaistussa pro gradu -työssään Pauliina Mustonen ja Susanna Uusi-Maahi (2012). Oleellinen ero Mustosen ja Uusi-Maahin tutkimuksen ja oman tutkimuksemme välillä oli näkökulmissa. Siinä missä he keskittyivät analysoimaan oppilaslähtöistä liikunnanopetusta opettajien kannalta, oli oman tutkimuksemme painopiste oppilaiden kokemusten kartoittamisessa ja menetelmän arvioinnissa. Merkittävää ”löydössämme” on se, että nyt eläinpedagogiikalla oli kytkökset laajempiin kokonaisuuksiin. Lisäksi tutkimuksemme täydensi aikaisempaa tietoa aiheesta uusilla näkökulmillaan. Mielenkiintoista oli huomata, että omaa pedagogiikkaa luodessamme olimme päätyneet samoihin periaatteisiin oppilaslähtöisyyden, vertaisopettamisen ja motoristen perustaitojen merkityksen korostamisen osalta kuin merkittävää huomiota saanut CDG-menetelmä, vaikka emme olleet tutustuneet siihen laisinkaan ennen raportointimme loppuvaiheita.

# LÄHTEET

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa:

Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.). 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodinvalinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula L. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Jyväskylä

Asunta, P & Nissinen, A. 2004. Liikuntakerho Asperger-lapsen oppimis- ja opetusympäristönä. Autismi- ja Aspergerliitto ry.

Collanus, M. 2009. Integraatio: uhkasta mahdollisuudeksi. Opetushallituksen Konstit-sivusto. [http://www.konstit.fi/koti/mcollanus/ \(pdf-versio\)\(viitattu 15.12.2014\)](http://www.konstit.fi/koti/mcollanus/(pdf-versio)(viitattu%2015.12.2014))

Fox-Turnbull W. 2009. Stimulated Recall Using Autophotography - A Method for Investigating Technology Education. University of Canterbury, Christchurch, New Zeland

Deci & Ryan. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. January, American psychologist, 68–78.

[http://mofetinternational.macam.ac.il/jtec/Documents/Self-](http://mofetinternational.macam.ac.il/jtec/Documents/Self-Determination%20Theory%20and%20the%20Facilitation%20of%20Intrinsic%20Motivation,%20Social%20Development,%20and%20Well-Being.pdf)

[Determination%20Theory%20and%20the%20Facilitation%20of%20Intrinsic%20Motivation,%20Social%20Development,%20and%20Well-Being.pdf](http://mofetinternational.macam.ac.il/jtec/Documents/Self-Determination%20Theory%20and%20the%20Facilitation%20of%20Intrinsic%20Motivation,%20Social%20Development,%20and%20Well-Being.pdf) (viitattu 14.11.2014)

Eloranta V. Ydinkeskeinen Motorinen oppiminen. Teoksessa: Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2007. (toim.) Pilvikki H. & Terhi H. WSOY, 216–231.

Eskola J & Vastamäki J. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.). 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodinvalinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.

- Goodway J. 2006. Childhood. Teoksessa: Gallahue D. & Ozmun J. (toim.) Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults. International Edition. McGraw-Hill, 167–292
- Hakkarainen, K. (2000) Oppiminen osallistumisen prosessina. Julkaisussa Aikuiskasvatus, 2000/2, 84–98.
- Hakkarainen, H., Jaakkola T., Kalaja S., Lämsä J., Nikander A. & Riski J. 2009. Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet. VK-kustannus Oy
- Hautaviita, J. 2012. Toimintatutkimus 6–9-vuotiaiden lasten mediavalmiuksista ja mediataidoista. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola 2012.
- Heikkinen, H., Rovio E. & Kiilakoski T. 2007. Toimintatutkimuksen käytäntö. Teoksessa: Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Dark Oy Vantaa 2007.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus - Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) PS-kustannus Gummerrus
- Helsingin sanomat. Verkojulkaisu 27.9.2014. Toimittaja Erkki Kylmänen.  
<http://www.hs.fi/urheilu/a1411744137855?ref=hs-art-lue-seuraavaksi-2> (viitattu 16.12.2014)
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. PS-kustannus.
- Huhanantti, M. 2009. Montessoripedagogiikka äidinkielen alkuopetuksessa: oppimateriaalin kehittämistutkimus. Pro gradu. Lapin yliopisto. <http://www.doria.fi/handle/10024/64311> (viitattu 4.11.2014)
- Huovinen, T. & Rovio, R. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Toiminnasta tietoon.
- Heikkinen, H.L.T. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. 94–114.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. PS-kustannus. Opetus 2000 Juva.
- Kalaja, K. & Kalaja, S. 2007. Fyysinen toimintakyky ja sen kehittäminen koululiikunnassa. Teoksessa: Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2007. (toim.) Pilvikki H. & Terhi H. WSOY, 232–255.

- Karppinen, H. 2009. Taito, taide ja kieli maahanmuuttajien koulutuksessa - hanke vuosina 2007–2008 Kaukametsän opistolla. Loppuraportti. Kaukametsän opisto.  
[http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CFsQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.maahanmuuttajat.fi%2Fcontent%2Fstaticfiles%2FLoppuraportti\\_-\\_Taito%2C\\_taide\\_ja\\_kieli\\_maahanmuuttajien\\_koulutuksessa\\_2007-2008.pdf&ei=uLtYVKGwOYK2abLygJgF&usg=AFQjCNF-P0NTIU4iYj3eMhxGDLTI-Md8lg&sig2=iFW9wZ0AGTASfg6JvT-tkA&bvm=bv.78677474,d.d2s&cad=rja](http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CFsQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.maahanmuuttajat.fi%2Fcontent%2Fstaticfiles%2FLoppuraportti_-_Taito%2C_taide_ja_kieli_maahanmuuttajien_koulutuksessa_2007-2008.pdf&ei=uLtYVKGwOYK2abLygJgF&usg=AFQjCNF-P0NTIU4iYj3eMhxGDLTI-Md8lg&sig2=iFW9wZ0AGTASfg6JvT-tkA&bvm=bv.78677474,d.d2s&cad=rja) (viitattu 4.11.2014)
- Kettunen, L. 2010. Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010.
- Kupias, P. 2002. Oppia Opetusmenetelmistä. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, L. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16–31.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 152–156.
- Liukkonen J., Jaakkola T. & Soini S. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. 2003. The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 2003, 21, 883–904. ([groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE\\_4.pdf](http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_4.pdf)) viitattu 1.4.2015
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. Action Research for Teachers. A practical guide. British Library Cataloguing in Publication Data.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Helsinki. WSOY Oppimateriaalit.
- Murto, K. 2009. Työyhteisölliset ilmiöt osana kehittämistyötä. Teoksessa Työyhteisö uusille urille: kehittäminen osaksi arjen yhteistyötä. Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. Sage publications  
([www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com)) (<http://tre.sagepub.com/content/7/2/133.full.pdf+html>) (viitattu 26.1.2015)

Nguyen Nga Thanh, McFadden Amanda, Tangen Dr. Donna & Beutel Dr. Denise. 2013. Video-Stimulated Recall Interviews In Qualitative Research. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. (viitattu 13.3.2015)

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology 25, 54–67. PDF osoitteessa pbworks.com.  
(viitattu 26.1.)

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. An overview of self-determination theory: An organismic-dialectal perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) Handbook of self-determination research. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press, 3–33.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luku 7.3.4.  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html) (viitattu 17.4.2015)

Turunen K. 1998. Minusta näyttää - johdatus refleksiiviseen filosofiaan. Atena Kustannus Oy Jyväskylä.

Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. 2002. Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) Handbook of self-determination research. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press, 37–63.

Vallerand, R. J. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) Advances in motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 263–319.

Vance P. 2001. Elämäni työkirja. Psykologien kustannus OY.

Vantaan Sanomat. Verkkojulkaisu. 6.2.2014. Toimittaja Jonna Hovi-Horkan.

<http://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/278713-jo-paivakoti-ikaiset-liikkuvat-liian-vahan-%E2%80%93-kaksi-tuntia-ei-tayty> (viitattu 11.3.2015)

Yle. Vanhemmuus. Verkkojulkaisu. 14.1.2011. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2011/01/14/lapset-liikkuvat-liian-vahan> (Viitattu 14.11.2014)

**Graduprojektin jaksosuunnitelma**

Viikko 43	22.10. Aloituskerta/info + esimerkki tunti "Päivä eläintarhassa"	
Viikko 45	5.11. 10.10 - 12.00 Suomen luonto Rytmiä säveltämistä	6.11. 12.30 - 14.00 Liikeharjoitteet Lentopallo
Viikko 46	12.11. 10.10 - 12.00 Luonnon alueelliset erot Suomessa Suunnitellaan eläinaerobicit	13.11. 12.30 - 14.00 Eläinaerobicit
Viikko 47	18.11. 10.10 - 12.00 Seikkailuratojen suunnittelua kehystarinan luomista	20.11. 12.30 - 14.00 Telinevoimistelu Oravat vs muut eläimet.
Viikko 48	26.11. 10.10 - 12.00 Seikkailuratojen suunnittelua, kehystarinan luomista	27.11. 12.30 - 14.00 Seikkailuradat Telinevoimistelu

## **Eläinpedagogiikkaprojektin tuntisuunnitelmat 22.10. ja 5.11.-11.12.2014**

### **Infoviikko                      22.10 Aloituskerta+info 45 min**

Tavoitteena on kertoa tutkimuksesta, tulevasta jaksosta ja orientoida oppilaat eläinmaailmaan. ☺

#### **Eläimet heräävät:**

- Toinen opettajatutkijoista kertoo tarinaa, toinen näyttää liikkeitä. Musiikki alkaa soida ja eläimet heräilevät. Eri eläimet heräävät vuorotellen, kulkevat ympäriinsä, heittävät ylävitosia ja tekevät tyypilliset eläinvenytyksensä: leijona, krokotiili, gorilla, käärme jne.

#### **Eläinjumppa:**

- Edellinen leikki päättyy siihen, kun kuullaan, että eläintenhoitajat tulevat paikalle. Mennään piiriin, keskiympyrän mukaan. Voi tehdä myös tötsistä. Reipas musiikki alkaa soida ja aloitetaan jumppa. Tähän voi tehdä mielensä mukaan liikkeitä. Kappaleen säkeistöihin voi laittaa sivulaukkaa, aasinpotkua ja krokotiiliä. Kertosäkeeseen kengurunyrkkeilyä, kilpikonnabreakdancea jne.

#### **Tanssikilpailu:**

- Jakaudutaan neljään ryhmään: gorillat, tiikerit, haikarat ja kilpikonnat
- Jokainen ryhmä keksii kaksi tanssiliikettä (4tahtia, 8 iskua + 8 iskua)
- Yksi ryhmä näyttää mallisuorituksen. Katsotaan pystyvätkö muut eläimet toistamaan saman



**Viikko 1****5.11. Ympäristöoppi 45min**

Tutustutaan Suomen luontoon. Mietitään mikä on ”luonnollista” luontoa ja mikä ihmisen vaikutuksesta syntynyttä. Mitä eroa näillä oikeastaan on? Kaupungeissakin on oma sinne sopeutunut eläimistönsä... Raja ei ole mustavalkoinen. Ryhmätyönä mietitään asioita ja tehdään yhteinen käsitekartta. Tunnin tavoite on orientoida oppilaita eläinmaailmaan ja antaa ideoita tanssiryhmiin. Tanssiryhmät jaetaan jo tällä tunnilla.

**Sisätiloissa:** Mietitään yhdessä mikä kuuluu Suomen luontoon ja mikä ei. Oppilaille jaetaan lappuja, joihin he voivat kirjoittaa mikä kuuluu luontoon ja mikä ei sekä eläimiä.

**Ulkona (koulun pihalla):** Oppilaat ottavat ulos mukaan luokassa keksimänsä luontoon liittyvät käsitteet. Ulkona jokainen käsite leikataan irti paperista omaksi lapukseen. Jokainen oppilas ottaa oman lapun ja pyrkii kehollaan ääniä päästämättä kuvaamaan lapun sisältöä. Näin toimien oppilaat yrittävät löytää pareja & ryhmiä (eläimet, kasvit,...) Lopuksi muodostetaan kokonaisuuksia pääteemojen alle (metsät, järvet,...). Tulokset kootaan sinitarran avulla isolle pahville, esim. A3:lle.

**Viikko 1****5.11. Musiikki 45min**

Päätavoitteena on alkaa säveltämään eläinaerobicesityksiä. Tavoitteena on opettaa kolme eri dynaamista rytmiä. Soittaa näitä kehorytmein sekä rytmisoittimilla. Seuraavaksi oppilaat säveltävät ryhmissä kolme erilaista rytmiä, opettelevat soittamaan ne ja suunnittelevat rytmeihin sopivat eläinliikkeet.

Opetetaan oppilaille kolme erilaista rytmiä. Nuotitetaan rytmit. Soitetaan ne kehorytmeinä ja rytmisoittimilla

- rauhallinen      A-osa
- reipas              B-osa

- nopea C-osa

Jaetaan oppilaat ryhmiin, joissa he säveltävät itse kolme eri rytmiä (A, B ja C) Kolme eri rytmiä muodostavat aerobikkappaleen. Rytmit noin kahdeksan tahdin mittaisia

- Jos kerkeävät, oppilaat voivat aloittaa eläinliikkeiden suunnittelun rytmeihin sopiviksi

## **Viikko 1                      6.11. Liikunta 2x45 min**

Tavoitteena on integroida liikuntatunnille Suomen luonnon eläimiä sekä eläimiä maailmalta. Lentopallon osalta harjoitellaan sormilyöntiä johon integroidaan eläinliikkeitä. Harjoitellaan myös lentopallon erilaisia peliversioita.

**Alkuverryttely:** Pidä oma puoli puhtaana eläinversiona. Liivin väri kertoo eläimen

- Vihreä: ahma, joka huitoo palloja käpälillään. Liikkuu nelinkontin.
- Punainen: poro, joka potkii palloa takajaloillaan. Liikkuu nelinkontin
- Sininen: kurki, joka potkii palloja jaloilla. Liikkuu kahdella jalalla kädet selän takana.
- Keltainen: orava, joka ei saa heittää palloa toiselle puolelle, vaan saa hakea palloja keskeltä neutraalilta alueelta

### **Sormilyöntiharjoitus**

- Pareittain. Heitä pallo parille ja tee määrätty eläinliike kyykyssä (esim. gorilla). Pari ottaa pallon kiinni, heittää itselleen ilmaan ja passaa sormilyönnillä takasin. Sormilyönnin jälkeen tehdään taas eläinliike.
- Sama harjoitus, mutta yksin seinän syöttäen.
- Taas pareittain. Syötön jälkeen sivuittainen simpanssi liike

### **Sormilyöntipelit, neljä kenttää**

Jaetaan oppilaat kolmelle kentälle tasan. Joka kentällä on kaksi joukkuetta. Joka kentällä on lentopalloverkko.

- **Lakanapiste:** molemmille joukkueille lakanat, joiden avulla lentopalloa heitetään toiselle puolelle. Koppi myös lakanalla.
- **Paikanvaihopiste:** peruspeliä, mutta syötön jälkeen simpanssityyliin liikkuminen ja paikan vaihto.

- **Sokkopiste:** Kaksi joukkuetta ja lentopalloverkon päällä on lakana, joka estää näkyvyyden. Peruspeliä.

### **Gorillatoffeeta**

- Oppilaat ottavat kiinni toistensa ranteista kuin gorillat. Muutama oppilas pyrkii irrottamaan otteet vetämällä oppilaiden jaloista.

### **Viikko 2**

#### **11.11. Ympäristöoppi 45min**

Käydään läpi viime tunnin asiat. Jaetaan oppilaille kartta, johon he merkitsevät viime tunnin aikana läpikäytyjä asioita Suomen luonnosta. Oppilaat sijoittavat karttaan esiintymisalueittain puita, kasveja ja eläimiä.

Kunkin ryhmän tulokset esitellään muille ryhmille.

Tehdään yhteiset muistiinpanot mitä opittiin Suomen luonnosta.

Huom! Oppilaiden valmistamia karttoja voidaan käyttää hyödyksi myös liikuntatuntien harjoitusten inspiraation lähteinä. Esimerkiksi ryhmä voi valita temppuratansa tapahtumapaikaksi lapin ja sisällyttää tarinaan siellä esiintyviä lajeja.

### **Viikko 2**

#### **11.11. Musiikki 45min**

Jatketaan siitä mihin jäätiin. Pää tavoitteena oppilailla on saada rytmit valmiiksi ja kirjoitetuksi nuotein. Harjoitella soittamaan ne yhdeksi kokonaisuudeksi. Oppilaat myös miettivät joka rytmiin oman eläimen ja liikkeen. Oppilaat myös päättävät ketkä soittavat rytmit ja kuka näyttää ja opettaa liikkeit muille oppilaille

### **Viikko 2**

#### **13.11. Liikunta 2x45min**

**Alkulämpö:** Eläinhippa. Kun jää kiinni, joutuu määrätyllä eläinliikkeellä menemään turvapaikkaan. Sitten pääsee takaisin peliin.

**Eläimet jonossa seuraan johtajaa:** Musiikin tahtiin seuraan johtaja –leikkiä, oppilaat improvisoivat haluamaansa eläintä ja muut seuraavat jonossa perässä.

- Musiikkina jotain rytmikästä ja viidakkomaista ☺

### **Eläinaerobic-esitykset**

- Esitykset suoritetaan joko piirissä tai avorivissä tai muuten oppilaiden haluamalla tavalla
- Alkuun käydään liikkeet yhdessä läpi

### **Leijonan hännän ryöstö**

- Otetaan kaksi leijonaa, jotka ovat selät vastakkain ja heillä on takana roikkumassa häntä. Muut oppilaat ovat hyeenoina. Kaikki liikkuvat nelinkontin. Hyeenoiden tehtävä on ryöstää leijonan häntä. Jos leijona koskettaa hyeenaa, hänen on käytävä turvakolossa ja sitten saa lähteä takaisin.

## **Viikko 3**

### **18.11. Äidinkieli 2x45min**

Luetaan oppilaille opettajien oma tekemä eläinten seikkailutarina. Tämän tehtävänä on innostaa oppilaita mielikuvituksen käyttöön ja kirjoittaa samanlainen eläintarina yhdessä. Oppilaat jaetaan ryhmiin, joissa tarina suunnitellaan ja kirjoitetaan puhtaaksi tietokoneella. Tavoitteena on suunnitella, ja kirjoittaa tarina. Jos oppilaat kerkeävät, alkavat he suunnitella seikkailurataansa.

### **Tarina**

- siihen kuuluu kuusi erilaista eläintä, jotka esimerkiksi pakenevat jostain paikasta. Kuuden eläimen tarkoitus on se, että jokaista eläintä tarvitaan tarinassa ja sen tehtävien suorittamisessa. Jokainen on tärkeä! ☺ Tarina kirjoitetaan siihen asti, kunnes kyseinen pako alkaa. Tämän jälkeen toimintajakso suunnitellaan liikuntasaliin, jossa tarina jatkuu

**Viikko 3**

**20.11. Liikunta 2x45min**

Tavoitteena on telinevoimistelutaitojen opettaminen ja eläinliikkeiden integrointi. Hirvenmetsästyspeli toimi hyvänä alkulämmittelynä sekä heittoharjoituksena. Pelillä on myös tunnin tärkein eläinintegroititeema. Tarkoitus myös antaa ideoita eläinratoihin.

**Alkulämmittely:** Hirvenmetsästystä

- Laitetaan telinevoimistelurata pystyyn ennen tuntia. Eli on paljon esteitä. Oppilaat menevät toiselle puolelle salia. He juoksevat aina salin toisesta päästä toiseen päähän. ja metsästäjät yrittävät osua pallolla oppilaisiin. Oppilaat ovat aluksi hirviä, yhden osuman jälkeen he muuttuvat karhuiksi ja seuraavasta osumasta ravuiksi. Kolmannesta osumasta eläimistä tulee metsästäjiä.

**Telinevoimistelurata**

- **Kuperkeikka:** etu- ja takaperin, lento, ja gorillakuperkeikka
- **Rekkitanko:** heiluri, sateenkaari ja kieppi
- **Köyden avulla esteen yli:** tai esteen päältä rotkon yli
- **Kärrynpyörä:** molemmin puolin, yhdellä kädellä, kyynärvarsilla

**Eläinvenytykset ja loppurauhoittuminen**

**Viikko 4**

**26.11. Äidinkieli 2x45min**

Jatketaan siitä mihin jäätiin. Eli tarinat kirjoitetaan loppuun. Aloitetaan myös suunnittelemaan liikuntarataa saliin. Jokainen oppilas suunnittelee vedettäväksi yhden rastin salissa. Ryhmä piirtää radasta liikuntasalin kartan, johon merkataan tarvittavat välineet paikoilleen ja mikä on kenenkin oppilaan rasti

**Viikko 3****27.11. Liikunta 2x45 min**

Tavoitteena on käydä läpi kaikkien tarinat ja seikkailuradat. Jokainen ryhmä vuorollaan valmistelee radan. Käskyttävät muita oppilaita, mitä tavaroita tulee minnekin. Ryhmä lukee aluksi tarinan ja muut lähtevät ryhmittäin sitä suorittamaan. Oppilaat opettavat toisiaan, ohjaajat vain katsovat sivusta ja auttavat. Kaupunkisotapeli:n avulla saadaan jo saliin paljon tarvittavaa materiaalia ratoja varten.

**Alkulämmittely:** Kaupunkisota

- Kaksi joukkuetta. Oppilaat kasaavat omat tukikohtansa. Kaikille palloja. Toiset ovat oravia ja toiset ovat ahmoja. Joten liikkuminen tapahtuu kuten eläimet. Aina kun palaa, menee seinää vasten tekemään määrättyä liikettä. Mutta jos pelaajan polttanut vastapuolen pelaaja palaa, pääsee hän takaisin peliin.

**Tarinat:** Tarinat käydään ryhmittäin läpi.

**Viikko 5****4.12. Liikunta 2x45min**

Ei keretty vetää kahden ryhmän tarinoita, joten otettiin yhdet liikuntatunnit lisää.

**Alkulämmittely:** Poliisia ja rosvoa. Eläintyyllillä liikkuminen. Vankilassa määrättyliike.

**Tarinat:** Kahden ryhmän tarinat käydään läpi.

Kyselylomake Mikon ja Matiaksen jaksosta

Sukupuoli: Tyttö/poika

Kysely koskee kaikkia tunteja: liikuntaa, musiikkia, ympäristöoppia ja äidinkieltä

1 = Ei pidä paikkaansa    5 = Pitää täysin paikkaansa

1. Tunneilla oli mielestäni mukavaa	1	2	3	4	5
2. Sain suunnitella ja vaikuttaa oppitunteihin	1	2	3	4	5
3. Toimiko ryhmätyöskentely?	1	2	3	4	5
4. Ryhmässä työskentely oli mukavaa	1	2	3	4	5
5. Opin jakson aikana jotain	1	2	3	4	5
6. Kehityin liikunnallisissa taidoissa jakson aikana	1	2	3	4	5
7. Sain onnistumisen kokemuksia	1	2	3	4	5
8. Tunneilla ei ollut kilpailuhenkisyyttä	1	2	3	4	5
9. Toimiko eri oppiaineiden yhdistäminen jakson aikana (äikkä, ymppä, liikka, musa)	1	2	3	4	5
10. Oliko eläinliikkeet mukavia?	1	2	3	4	5
11. Oliko jakson aikaina toteutetut harjoitteet mukavia	1	2	3	4	5
12. Poikkesivatko jakson tunnit normaaleista tunteista?	1	2	3	4	5
13. Poikkesivatko jakson liikuntatunnit normaaleista liikuntatunneista?	1	2	3	4	5

Risuja ja ruusuja Mikolle ja Matiakselle:

---

---

---

---

---

Miten kehittäisit jakson sisältöä:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# Haastattelun handout oppilasryhmille 9.12.2014

---

Katsotaan video koko luokan kanssa. Annetaan lomakkeet. Otetaan yksi ryhmä kerrallaan haastikseen ja analysoidaan videota tarkemmin.

## **Osa 1. Hyvää tekemistä**

Mitä teille tuosta nousi esille? vapaa sana.

## **Osa. 2 Ongelmat**

Kehittyminen? Oliko käytös parasta, mitä ois voinu tehdä toisin

## **Osa. 3 Tarinat jne**

1. Sain suunnitella ja vaikuttaa oppitunteihin
3. Toimiko ryhmätyöskentely?
4. Ryhmässä työskentely oli mukavaa
9. Toimiko eri oppiaineiden yhdistäminen jakson aikana (äikkä, ympä, liikka, musa)

## **Osa. 4 Lopuksi**

1. Sain onnistumisen kokemuksia
2. Oliko mukavaa
3. Oliko kilpailuhenkisyttä
4. Oliko eläinliikkeet mukavia?
5. Poikkesivatko jakson tunnit normaaleista tunneista?
6. Poikkesivatko jakson liikuntatunnit normaaleista liikuntatunneista?

# Opettajien haastattelut ennen tutkimusta

## Haastateltavan tausta ja kokemus

- Millainen kokemus opettajana olemisesta?

## Hyvä liikunnan opettaja/opettaja

- Millainen on hyvä liikunnanopettaja/opettaja
- Millainen itse olet, mitkä ominaisuudet ovat tärkeitä, painopisteet?
- Mitä kehitettävää?

## Millainen on hyvä liikunnantunti/oppitunti?

## Liikunnan integrointi muihin oppiaineisiin

- Onko mahdollista, tukeeko oman koulun OPS, onko hyötyä, onko kokemusta, jne. (Draama, liikunnassakin ei uimatyylejä vaan vesipelastus jne?)
- Integroitko itse eri oppiaineita keskenään?
- Mihin aineisiin olisi mielestäsi helppo integroida? Miksi? Tuleeko hyviä ideoita?
- Kuinka koulutuksessa kannustettiin tähän? Kuinka työyhteisö kannustaa tähän?
- Tiedätkö, tekevätkö muut tällaista integrointia?
- Vaaditaanko tulevaisuuden opettajalta enemmän (sitä)?

## Millä tavoin opetussuunnitelman uudistaminen muuttaa mielestäsi liikunnan tilannetta?

- Mitä oppiaineiden rajoille tapahtuu?
- Luuletko voivasi integroida alakoulun oppiaineita keskenään?

## PROJEKTISTA

## Miten kuvailisit ensimmäisiä projektista heränneitä ajatuksiasi?

## Mitä hyötyjä näet tutkimuksessa? Mitä odotit projektin antavan luokalle? Miksi halusit meidät

## vetämään projektia juuri luokallesi? Mikä kiinnosti eniten?

## **Opettajien haastattelukysymykset projektin jälkeen**

1. Mitä tästä projektista jäi sulle käteen/mieleen? Esimerkiksi opettajan työtä ajatellen?
2. Mikä jakson aikana tehty harjoitus jäi parhaiten mieleen? Mitä sellaista löytyi, jota voisit omassa opetustyössäsi hyödyntää? (Jos löytyi)
3. Miten luokka kehittyi jakson aikana? Mitä projekti antoi oppilaille?
4. Saivatko oppilaat mielestäsi jakson aikana:
  - pätevyyden/onnistumisen kokemuksia?
  - kokea yhteisöllisyyttä? (toimia yhdessä)
  - kokea autonomiaa? (suunnitella ja vaikuttaa opetukseen, sekä myös vertaisopettaa)

Perustele kukin kohta lyhesti/pitkästi ;)

ja

5. Miten oppiaineiden integraatio toteutui jakson aikana?